Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 6870833
Centre d'intérêt: 771

Péloquin, Claude.

Formation intellectuelle et enseignement de la philosophie au collégial. 1, Rapport de recherche / réd. par Claude Péloquin et Nicole Toussaint. -- [Montréal] : Collège de Bois-de-Boulogne, Département de philosophie, 1980.
xix, 322 p. : ill. ; 28 cm.

La couv. porte en outre: Argumentation : discours, cohérence, philosophie. Code: 1532-0200. Bibliogr.: p. 317-322.

ISBN 2-9801137-2-7

Vedette(s)-secondaire(s): Toussaint, Nicole • Collège de Bois-de-Boulogne. Département de philosophie

Descripteur(s): Philosophie • Développement de l'étudiant • Développement intellectuel • Pensée formelle • Collégial (Ordre d'enseignement)

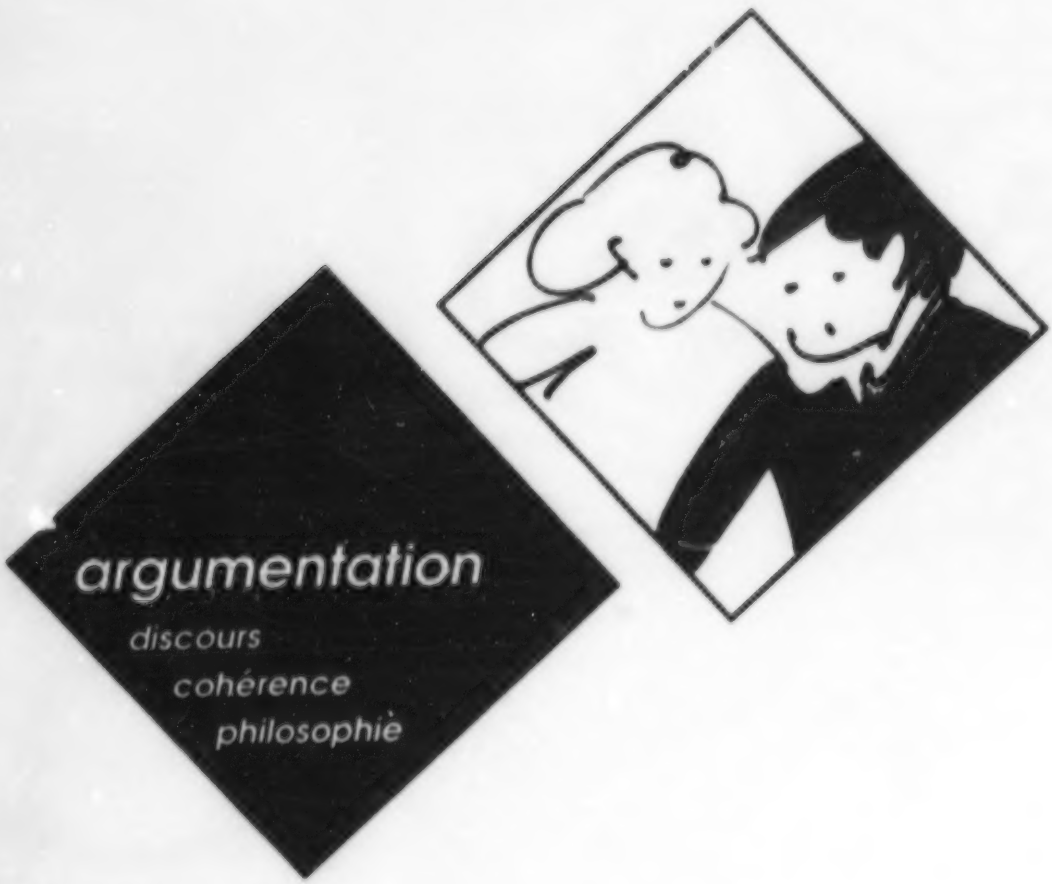
La recherche vise à contribuer à la formation intellectuelle de l'étudiant qui s'initie à la philosophie au collégial. Elle vise plus particulièrement à solutionner le manque de cohérence observé dans l'enseignement des habiletés intellectuelles, lequel engendre habituellement une déficience notable dans la progression de l'étudiant. Les chercheurs ont tenté de résoudre ce problème en élaborant une séquence d'objectifs de comportement et d'activités d'apprentissage qui a été expérimentée par l'ensemble du département de philosophie. Le volume fait état des hypothèses, de la méthodologie, de l'expérimentation et de l'analyse des résultats. Les tests de rendement démontrent, d'une part, l'avantage incontestable que procure la cohésion des professeurs dans l'enseignement des habiletés intellectuelles fondamentales et, d'autre part, la très grande difficulté qu'éprouvent les étudiants à manier la pensée formelle et, plus spécialement, à raisonner correctement ou à émettre des hypothèses. Les tests de perception, par ailleurs, révèlent qu'il est parfois ardu de susciter l'intérêt des étudiants pour une démarche rationnelle, mais que ces derniers en reconnaissent volontiers l'utilité, le moment venu.

Type de document: r
Notice(s) connexe(s): 6870832

EDUQ
8870833

FORMATION INTELLECTUELLE ET ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE AU COLLÉGIAL

Tome I
RAPPORT DE RECHERCHE



Claude Péloquin
Nicole Toussaint
Michel Beaulieu
Denis Dubois
Gaston Ducasse

Collège de Bois-de-Boulogne

juin 1988

1632-0208

Dépot légal - deuxième trimestre 1988
Bibliothèque nationale du Québec
I.S.B.N. 2-9801137-2-7

EDUQ
8670833

Claude Péloquin
Nicole Toussaint
Michel Beaulieu
Denis Dubois
Gaston Ducasse

Formation intellectuelle et enseignement de la philosophie au collégial

Tome 1

Rapport de recherche

rédigé par

Claude Péloquin
et
Nicole Toussaint

Département de philosophie
Collège de Bois-de-Boulogne

Cette recherche a été subventionnée par la Direction générale de l'enseignement collégial dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (P.A.R.E.A.).

On peut obtenir des exemplaires supplémentaires du tome 1 de ce rapport auprès du Service de développement pédagogique du collège de Bois-de-Boulogne (514-332-3000), ou en s'adressant au :
Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science
Service de la recherche et du développement
Edifice «G» - 19e étage
1033 rue de la Chevrotière
Québec, G1R 5K9

Tél. : 418-643-6671

Résumé

Au terme de son déroulement, cette recherche propose un ensemble d'objectifs pédagogiques et d'activités d'apprentissage destinés à assurer plus de cohérence dans l'acquisition des habiletés intellectuelles nécessaires à l'apprentissage de la philosophie. En effet, l'étudiant qui s'initie à la philosophie a besoin d'une formation intellectuelle capable d'intégrer la dimension raticnnelle et, singulièrement, il a besoin de développer l'aptitude à tenir un discours argumentatif dans lequel il peut exprimer ses idées et ses convictions avec rigueur. Situé dans cette perspective, l'exercice de la rationalité cesse d'être une fin en soi pour devenir fonction d'une recherche du sens de la réalité à travers la parole et le discours. C'est à cette condition que l'exercice de la rationalité peut prétendre apporter une véritable contribution à l'autonomie intellectuelle de l'étudiant.

L'expérimentation de ces objectifs, qui a nécessité le concours du département de philosophie du collège de Bois-de-Boulogne en son entier, a conduit à des résultats intéressants. Les tests de rendement démontrent, d'une part, l'avantage incontestable que procure la cohésion des professeurs dans l'enseignement des habiletés intellectuelles fondamentales et, d'autre part, la très grande difficulté qu'éprouvent les étudiants à manier la pensée formelle et, plus spécialement, à raisonner correctement ou à émettre des hypothèses. Les tests de perception par ailleurs révèlent qu'il est parfois ardu de susciter l'intérêt des étudiants pour une démarche rationnelle, mais que ces derniers en reconnaissent volontiers l'utilité le moment venu.

La recherche qui est à l'origine de ce rapport s'inscrit ainsi dans le courant actuel des préoccupations concernant la formation fondamentale des étudiants du niveau collégial. Il est à souhaiter que ses résultats puissent apporter une contribution significative à la réflexion pédagogique contemporaine.

Table des matières

1. Chapitre 1 : Problématique, objectifs et hypothèses 1

1.1 Genèse du problème 1
1.1.1. Formation intellectuelle dans les collèges classiques 2
1.1.1.1 Cycle des Humanités 2
1.1.1.2 Cycle philosophique 4
1.1.2 Réforme de l'enseignement et contestation de 1968 6
1.1.2.1 Éclatement des structures 6
1.1.2.2 Incidence de la réforme sur l'enseignement de la philosophie 7
1.1.3 Apparition de lacunes 8
1.1.3.1 Lacunes dans la maîtrise de la langue 8
1.1.3.2 Lacunes dans la formation intellectuelle et la culture générale 9
1.1.4 Volonté de combler certaines lacunes dans l'enseignement de la philosophie 10
1.1.4.1 Historique des tentatives antérieures 11
1.1.4.2 Valeur et limite du nouveau programme 12

1.2 Problématique au département de philosophie du collège de Bois-de-Boulogne 13
1.2.1 Double problème 13
1.2.1.1 Manque de cohérence dans l'enseignement 13
1.2.1.2 Déficience dans la progression de l'étudiant 14

1.2.2 Tentatives en vue de résoudre le double problème 14
1.2.3 Recours à la recherche et mandat départemental 16

1.3 Objectifs de la recherche 17
1.3.1 Élaboration d'une séquence 17
1.3.1.1 Perspectives de travail 17
1.3.1.2 Solution du double problème 18
1.3.2 Expérimentation de la séquence 19
1.3.3 Évaluation de la séquence 20

1.4 Hypothèses 21
1.4.1 Hypothèses de travail 21
1.4.2 Hypothèses de recherche 22

Chapitre 2 : État de la question 25

2.1 Contexte didactique 25
2.1.1 Description des ouvrages répertoriés 25
2.1.1.1 Travaux antérieurs à notre recherche 26
2.1.1.2 Travaux simultanés à notre recherche 28
2.1.2 Commentaires 31

2.2 Contexte théorique 33
2.2.1 Raisonnement et argumentation 33
2.2.1.1 Discours rationnel 33
2.2.1.2 Argumentation et démonstration 34
2.2.1.3 Définitions de l'argumentation 36
2.2.2 Pédagogie par objectifs 38
2.2.2.1 Objectifs d'apprentissage 38
2.2.2.2 Objectifs et habiletés 39
2.2.3 Pensée formelle et formation intellectuelle 39
2.2.3.1 Nature, caractéristiques et capacités de la pensée formelle 40
2.2.3.2 Accession à la pensée formelle chez les étudiants du collégial 42
2.2.3.3 Pensée formelle et discours 44

Chapitre 3 : Élaboration de la version expérimentale de la séquence 47

3.1 Définitions 47
3.1.1 Objectif pédagogique 48
3.1.2 Objectif méthodologique 48
3.1.3 Séquence 48
3.1.4 Discours rationnel argumentatif 48

3.2 Finalité et orientation de la séquence 49
3.2.1 Finalité de la séquence : l'autonomie intellectuelle 49
3.2.1.1 Programme (1984) et rationalité 50

3.2.1.2	Formation intellectuelle et formation philosophique	51
3.2.2	**Orientation de la séquence : l'argumentation**	52
3.2.2.1	Exigences de l'argumentation	53
3.2.2.2	Avantages de l'argumentation	54
3.3	**Structure des objectifs pédagogiques**	55
3.3.1	**Structure d'ensemble de la séquence**	55
3.3.1.1	Organisation théorique	55
3.3.1.2	Organisation effective	58
3.3.2	**Structure interne des objectifs**	60
3.3.2.1	Situation de l'objectif dans la séquence	60
3.3.2.2	Éléments de connaissance	60
3.2.2.3	Exercices	61
3.4	**Procédé d'élaboration de la séquence des objectifs pédagogiques (1ère version)**	61
3.4.1	**Conception des objectifs pédagogiques par les chercheurs**	61
3.4.1.1	Sélection en fonction du contexte départemental	61
3.4.1.2	Sélection en fonction des étudiants	62
3.4.1.3	Sélection en fonction de la tradition philosophique	62
3.4.1.4	Sélection en fonction du caractère opérationnel	63
3.4.1.5	Sélection en fonction de l'argumentation	63
3.4.2	**Évaluation départementale de la séquence**	63
3.4.2.1	Contexte de l'évaluation	64
3.4.2.2	Présentation de la séquence	64
3.4.2.3	Questionnaire d'évaluation	66
3.5	**Résultats de l'évaluation de la séquence des objectifs pédagogiques**	67
3.5.1	**Résultats aux questions fermées**	67
3.5.1.1	Résultats concernant la finalité de la séquence (volet A)	68
3.5.1.2	Résultats concernant chacun des dix objectifs (volet B)	69
3.5.1.3	Résultats concernant la structure d'ensemble de la séquence (volet C)	70
3.5.1.4	Résultats concernant diverses questions (volet D)	70
3.5.2	**Résultats aux questions ouvertes et commentaires**	71
3.5.2.1	Remarques et commentaires sur le vocabulaire et la formulation des objectifs	72
3.5.2.2	Demandes de précision sur la nature des objectifs	72
3.5.2.3	Remarques sur l'enseignement de la séquence	73
3.6	**Version expérimentale de la séquence (2ième version)**	75
3.6.1	**Schéma de la séquence**	75
3.6.1.1	Explication des modifications	75
3.6.1.2	Présentation du schéma	77
3.6.2	**Description des objectifs pédagogiques**	80
3.6.2.1	Objectif 1 - Identifier une définition	81
3.6.2.2	Objectif 2 - Identifier un raisonnement argumentatif	81
3.6.2.3	Objectif 3 - Résumer la pensée d'autrui	82

3.6.2.4	Objectif 4 - Critiquer la pensée d'autrui	83
3.6.2.5	Objectif 5 - Reconstituer un discours rationnel sur un problème philosophique donné	84
3.6.2.6	Objectif 6 - Comparer deux positions philosophiques	84
3.6.2.7	Objectif 7 - Justifier une prise personnelle de position philosophique	85
3.6.2.8	Objectif 8 - Fabriquer un plan de travail	86
3.6.2.9	Objectif 9 - Produire un discours rationnel argumentatif	87
3.6.3	**Procédé d'élaboration des objectifs méthodologiques**	88
3.6.3.1	Conception des objectifs méthodologiques par les chercheurs	89
3.6.3.2	Présentation matérielle des objectifs méthodologiques	90
Chapitre 4 : Méthodologie de l'expérimentation		**93**
4.1	**Déroulement général de l'expérimentation**	94
4.1.1.	Session automne 1984	94
4.1.2	Session hiver 1985	95
4.1.3	Session automne 1985	95
4.1.4	Session hiver 1986	95
4.2	**Choix et description des groupes d'étudiants**	96
4.2.1	Groupe expérimental	96
4.2.1.1	Échantillonnage	97
4.2.1.2	Évolution du groupe expérimental	97
4.2.2	Groupe contrôle	98
4.2.2.1	Problème méthodologique	98
4.2.2.2	Échantillonnage	99
4.3	**Rôle des professeurs**	100
4.3.1	Expérimentateurs	100
4.3.1.1	Enseignement et évaluation	100
4.3.1.2	Remarque sur la participation	101
4.3.2	Correcteur des tests de rendement du cours 401	102
4.3.2.1	Nécessité d'un correcteur indépendant	102
4.3.2.2	Choix et méthode de travail du correcteur	102
4.4	**Instruments**	103
4.4.1	Tests de rendement	103
4.4.1.1	Rendement dans les cours 101 à 301	104
4.4.1.2	Rendement dans le cours 401 (annexe 5)	107
4.4.2	Tests de perception	110
4.4.2.1	Tests de perception pour les étudiants (annexe 8)	110
4.4.2.2	Tests de perception pour les professeurs (annexe 9)	111

Chapitre 5: Résultats : Analyse et interprétation 113

5.1 **Résultats obtenus aux tests de rendement** 114
5.1.1 **Résultats du groupe expérimental en regard des neuf objectifs** 114
5.1.1.1 Résultats de l'ensemble du groupe expérimental 114
5.1.1.2 Comparaison des résultats obtenus par les sous-groupes expérimentaux 119
5.1.2 **Résultats du groupe expérimental aux cours 101, 201, 301, 401 (vérification de la première hypothèse de recherche)** 122
5.1.2.1 Résultats de l'ensemble du groupe expérimental 123
5.1.2.2 Résultats des sous-groupes expérimentaux 126
5.1.3 **Comparaison des groupes contrôle et expérimental aux tests de rendement des cours 401 (vérification de la seconde hypothèse de recherche)** 131
5.1.3.1 Résultats du groupe contrôle 132
5.1.3.2 Résultats du groupe expérimental 134
5.1.3.3 Comparaison des résultats obtenus par les deux groupes 136
5.1.4 **Performances des sous-groupes expérimentaux en regard de certains éléments du discours argumentatif** 146

5.2 **Résultats obtenus aux tests de perception** 151
5.2.1 **Résultats des étudiants (questions fermées)** 152
5.2.1.1 Résultats concernant la clarté et l'intérêt 154
5.2.1.2 Résultats concernant l'utilité et la difficulté 157
5.2.2 **Résultats des professeurs** 160
5.2.2.1 Questions fermées 162
5.2.2.2 Questions ouvertes 169

Chapitre 6 : Aménagement de la version finale de la séquence 175

6.1 **Présentation du schéma de la version finale de la séquence** 177
6.2 **Explication des changements** 177
6.2.1 **Modifications apportées aux objectifs pédagogiques** 177
6.2.1.1 Intégration des objectifs 6, 7 et 8 à d'autres objectifs 178
6.2.1.2 Suppression de l'objectif 5 179
6.2.2 **Modifications apportées aux objectifs méthodologiques** 180
6.2.2.1 Modification relative aux activités de l'objectif 1 «Identifier une définition» 180
6.2.2.2 Modifications relatives aux activités de l'objectif 2 «Identifier un raisonnement argumentatif» 181
6.2.2.3 Modifications relatives aux activités de l'objectif 3 «Analyser des énoncés et leurs relations» 182
6.2.2.4 Modifications relatives aux activités de l'objectif 4 «Résumer la pensée d'autrui» 183
6.2.2.5 Modifications relatives aux activités de l'objectifs 5 «Produire un discours rationnel argumentatif» 183
6.2.3 **Autres modifications** 185
6.2.3.1 Présentation des objectifs méthodologiques 185
6.2.3.2 Ajout de modèles aux objectifs méthodologiques 185

6.2.3.3 Réunion des quatre cahiers d'exercices 186

6.3 Description des objectifs réaménagés 187

6.3.1 Produire un discours rationnel argumentatif (objectif 5) 189

6.3.2 Identifier une définition (objectif 1) 190

6.3.3 Identifier un raisonnement (objectif 2) 192

6.3.4 Analyser des énoncés et leurs relations (objectif 3) 195

6.3.5 Résumer la pensée d'autrui (objectif 4) 199

Conclusions 201

Annexes 203

Bibliographie 317

Liste des annexes

Annexe 1 :	Évaluation de la séquence des objectifs pédagogiques	205
Annexe 2 :	Test de rendement du cours 101 (examen de fin de session)	221
Annexe 3 :	Test de rendement du cours 201 (examen de fin de session)	231
Annexe 4:	Test de rendement du cours 301 (examen de fin de session)	245
Annexe 5 :	Test de rendement du cours 401 (examen de fin de session)	261
Annexe 6 :	Méthodologie du discours argumentatif	263
Annexe 7:	Grille de correction du test de rendement du cours 401	269
Annexe 8 :	Test de perception du cours 101 (version E)	271
Annexe 9 :	Test de perception du cours 101 (version P)	279
Annexe 10 :	Résultats du groupe expérimental en regard des neuf objectifs de la séquence	291
Annexe 11 :	Résultats du groupe contrôle en regard des éléments du discours argumentatif	295
Annexe 12 :	Résultats du groupe expérimental en regard des éléments du discours argumentatif	299
Annexe 13 :	Résultats obtenus aux tests de rendement et de perception par neuf étudiants	303
Annexe 14 :	Résultats obtenus aux tests de perception des cours 101,201,301,401 (version E)	313
Annexe 15 :	Résultats obtenus aux tests de perception des cours 101,201,301,401 (version P)	315

Liste des tableaux

Tableau 1 : Pourcentage des étudiants maîtrisant les différents stades de la pensée selon Torkia-Lagacé ____ 43

Tableau 2 : Moyenne générale obtenue pour chacun des objectifs de la séquence (1ère version) ____ 69

Tableau 3 : Tableau synoptique du discours argumentatif ____ 80

Tableau 4 : Résultats obtenus par les groupes contrôle et expérimental pour les éléments et les sous-éléments du discours argumentatif évalués par le test de rendement du cours 401 ____ 140

Tableau 5 : Temps estimé et temps requis pour l'enseignement de la séquence ____ 170

Liste des figures

Figure 1 :	Illustration du modèle d'organisation théorique de la séquence des objectifs pédagogiques	57
Figure 2 :	Rendement du groupe expérimental pour les neuf objectifs de la séquence	115
Figure 3 :	Comparaison des pourcentages obtenus par les sous-groupes expérimentaux en regard de chacun des objectifs de la séquence	120
Figure 4 :	Résultats obtenus par le groupe expérimental aux cours 101, 201, 301 et 401	123
Figure 5 :	Résultats obtenus par les sous-groupes expérimentaux aux cours 101, 201, 301 et 401	127
Figure 6 :	Rendement des groupes contrôle et expérimental en regard des éléments du discours argumentatif (test de rendement du cours 401)	132
Figure 7 :	Rendement des sous-groupes expérimentaux en regard de certains éléments du discours argumentatif (test de rendement du cours 401)	147
Figure 8 :	Perception des caractéristiques de la séquence par les étudiants	154
Figure 9 :	Perception des caractéristiques de la séquence par les professeurs	161

Remerciements

Nous désirons remercier cordialement toutes les personnes qui ont permis la réalisation de cette recherche et qui y ont collaboré soit directement par leur travail, soit indirectement par leur conseils et leurs commentaires.

La mise en marche de notre recherche, l'élaboration, l'expérimentation et l'évaluation de la séquence n'auraient pu être possible sans

monsieur Gilles Saint-Pierre, responsable du service de la recherche et du développement de la DGEC qui nous a offert un appui indéfectible au cours de ces années de collaboration;

monsieur André Campagna, directeur des Services pédagogiques du Collège de Bois-de-Boulogne dont le support constant nous a grandement aidés à mener à terme notre travail;

madame Jacqueline Bouchard, répondante locale du projet de 1984 à 1987 et collaboratrice occasionnelle durant la présente année, qui nous a fait bénéficier de son expérience, de sa compétence et de son soutien, et dont les conseils judicieux nous ont permis, entre autres, d'améliorer la présentation de ce rapport;

les professeurs du département de philosophie du Collège de Bois-de-Boulogne qui ont accepté de mettre temps, énergie et compétence au service de cette recherche en participant aux diverses consultations et à l'élaboration du matériel pédagogique qu'ils ont accepté, par la suite, d'expérimenter dans leurs classes régulières;

monsieur Marc Van de Rydt, professeur de philosophie, qui a corrigé et évalué les copies du test de rendement du cours 401;

les étudiants du groupe expérimental qui ont généreusement collaboré à la passation des tests de perception.

Nous tenons aussi à remercier spécialement Monsieur François Gagné, professeur au département de psychologie de l'Université du Québec à Montréal, monsieur Djavid Ajar, directeur du département d'études en éducation et d'administration de l'éducation de l'Université de Montréal, messieurs André Larsen, professeur de philosophie, et René Marleau, professeur de

psychologie au Collège de Bois-de-Boulogne qui nous ont aidés dans l'interprétation des résultats obtenus aux tests de rendement et de perception.

Nos remerciements les plus sincères vont également à

monsieur Roger Gauthier de la maison Dion Communication Conseil, inc., responsable du traitement des données et du traitement de ce texte par ordinateur,

mesdames Ginette Lavigne-Masse et Jacqueline Gingras qui ont assuré la dactylographie du matériel didactique,

monsieur Jean De Marre qui a conçu la maquette des pages couvertures.

Introduction

Cet ouvrage comprend deux tomes. Le premier tome renferme le rapport de la recherche menée au département de philosophie du collège de Bois-de-Boulogne de janvier 1984 à décembre 1986. Le second tome contient les objectifs pédagogiques et les activités d'apprentissage (objectifs méthodologiques) conçus pour la formation intellectuelle de l'étudiant en philosophie du collégial.

Dans le présent tome, le chapitre 1 traite de la problématique concernant la formation de l'étudiant, des objectifs de la recherche elle-même et des hypothèse formulées. Il aborde, en particulier, le double problème auquel sont confrontés les professeurs de notre département : celui du manque de cohérence dans la formation intellectuelle dispensée à l'étudiant en philosophie et celui de la difficulté que ce dernier éprouve à progresser d'un cours à l'autre. Pour résoudre ce double problème, les professeurs ont confié, à un comité de recherche, le mandat d'élaborer une séquence d'objectifs pédagogiques et méthodologiques qui ont été, par la suite, expérimentés et élaborés.

Le chapitre 2 présente les contextes didactique et théorique de la recherche. Dans la première section qui porte sur le contexte didactique, on recense les manuels récents qui visent une formation à la rationalité, mais cette production offre peu d'éléments concernant la conception d'objectifs susceptibles d'assurer une formation continue étalée sur le cycle des quatre cours de philosophie. Par ailleurs, dans la seconde section, on met à profit la réflexion contemporaine sur l'argumentation, la pédagogie par objectifs et la pensée formelle.

Le chapitre 3 contient une description de la structure des objectifs pédagogiques et une description du procédé qui a servi à leur élaboration (1ère version de la séquence). En outre, il situe ces objectifs par rapport à une double perspective, celle de la finalité qui vise l'autonomie intellectuelle de l'étudiant, et celle de l'orientation axée sur l'argumentation. Ce chapitre inclut également les résultats de l'évaluation de ces objectifs faite par les professeurs du département, évaluation qui a guidé le comité de recherche dans la mise au point de leur version expérimentale (2ème version de la séquence). Les objectifs de cette dernière version y sont décrits un à un. Enfin, ce chapitre expose le procédé d'élaboration des activités d'apprentissage (objectifs méthodologiques) reliées aux objectifs pédagogiques.

Le chapitre 4 porte sur la méthodologie de l'expérimentation. Il passe en revue, en fournissant chaque fois les précisions qui s'imposent, le déroulement général de l'expérimentation, le choix et la

description des groupes d'étudiants (groupes contrôle et expérimental) et le rôle joué en particulier par les professeurs expérimentateurs. Ce chapitre fournit également une description détaillée de chacun des instruments d'évaluation élaborés et utilisés pour obtenir les résultats analysés et interprétés au chapitre 5.

Le chapitre 5, qui représente en quelque sorte le noyau de ce rapport, dresse le bilan des résultats obtenus aux divers tests de rendement et de perception. Centré sur la comparaison du rendement des groupes expérimental et contrôle, il contient également quantité de résultats concernant l'évolution du groupe expérimental durant l'expérimentation de même que des résultats relatifs à l'évolution des sous-groupes qui le composent. Il décrit également les résultats obtenus aux tests de perception passés par les professeurs.

Enfin, le sixième et dernier chapitre contient en son entier la version finale des objectifs pédagogiques et des activités d'apprentissage (objectifs méthodologiques). Cette version (3ième version de la séquence) qui constitue l'aboutissement de cette recherche est le résultat d'un nombre important de modifications apportées à ces deux catégories d'objectifs.

Chapitre 1

Problématique, objectifs et hypothèses

Dans ce premier chapitre, nous entendons définir le problème pédagogique qui nous préoccupe pour ensuite énoncer la solution que nous avons choisi de lui apporter. Mais, au préalable, nous tenterons de retracer la genèse de ce problème. Enfin, nous formulerons les hypothèses qui ont guidé notre démarche et dont la vérification sera l'objet principal du chapitre 5.

1.1 Genèse du problème

La réforme de l'enseignement survenue au Québec, dans le sillage du rapport Parent, a modifié structures et programmes à tous les niveaux de l'enseignement pré-universitaire. Dans les changements réalisés, certaines valeurs traditionnelles prônées dans les collèges classiques, comme la formation intellectuelle et ses exigences de rationalité, ont été reléguées au second plan tant au niveau secondaire qu'au niveau collégial nouvelle manière. Elles ont fait place, entre autres, à la créativité et à l'expression personnelle, trop souvent absentes dans l'ancien système d'éducation, et à de nouveaux savoirs tournés vers des problématiques suggérées par la modernisation de la société québécoise.

1.1.1. Formation intellectuelle dans les collèges classiques

Dans l'ancien système d'éducation, la formation intellectuelle était assurée en majeure partie par le cours classique qui se divisait en deux cycles. Le premier cycle (Humanités), d'une durée de six ans, initiait l'élève, entre autres choses, à l'étude des lettres grecques, latines et françaises. Le second cycle (Philosophie), de deux ans seulement, offrait une initiation systématique à la philosophie.

Ce cours dispensait un enseignement caractérisé par une grande cohérence. Il formait un tout indissociable dont chaque étape menait à une autre. Les professeurs savaient parfaitement ce qu'un étudiant d'un cours donné avait appris l'année précédente. Ils savaient aussi que la sélection effectuée au moyen d'examens leur assurait des étudiants de même niveau de formation. Ils pouvaient donc compter sur des acquis communs. Quant aux étudiants, ils étaient certains, d'années en années, d'apprendre des notions de plus en plus complexes et ils acceptaient de ne pouvoir exprimer d'opinions personnelles. Avant le cycle de philosophie, tous suivaient les mêmes cours sans possibilité d'option, sauf exceptions. Il y avait là une situation coercitive qui offrait cependant des avantages dont le plus évident consistait en une solide formation de base, nécessaire à l'exercice de la philosophie.

1.1.1.1 Cycle des Humanités

Le cycle des Humanités permettait d'acquérir deux éléments fondamentaux de toute formation intellectuelle : la maîtrise de la langue et la rigueur intellectuelle.

- ***Maîtrise de la langue***

L'étudiant qui avait parcouru le cycle des Humanités devait posséder une maîtrise du français suffisante pour rédiger le discours oratoire qui était l'un des objectifs principaux de la classe de rhétorique (sixième et dernière année du cycle). La place accordée à l'écrit pendant cette période ne pouvait pas ne pas porter fruit; elle préparait systématiquement l'étudiant à cet exercice difficile. En effet, c'est quotidiennement que l'étudiant devait s'astreindre à écrire des textes : compositions françaises, versions latines et grecques, analyses littéraires, dissertations, tous ces exercices contribuaient, avec l'étude de la grammaire, à doter l'étudiant d'une maîtrise du français que l'on retrouve rarement aujourd'hui. L'on se préoccupait également de la correction de l'orthographe et de la syntaxe dans toutes les disciplines qui utilisent l'écrit. Quant à la richesse du vocabulaire, elle était cultivée

par la lecture des grands auteurs de la tradition littéraire française tels Montaigne, Racine, Chateaubriand, Proust, etc.

Enfin, l'étude de la poésie et du théâtre classique en particulier confrontait l'élève avec les grands sentiments humains. Elle lui faisait découvrir parfois la noblesse et la finesse de sentiments qu'il n'avait pas encore éprouvés. Mais, surtout, elle lui permettait de comprendre ses propres sentiments et de leur donner une expression adéquate. Poèmes et personnages de théâtre apparaissaient comme des modèles qui structurent l'esprit et dont il pouvait emprunter la voix pour s'exprimer.

- ***Rigueur intellectuelle***

Outre l'étude de nombreux écrivains français, le programme des Humanités comportait celle de certains écrivains grecs et latins. Ces écrivains, considérés parmi les meilleurs représentants de leur tradition respective, étaient réputés tant pour la richesse de leur pensée que pour la qualité de leur langue. En les fréquentant, l'élève apprenait peu à peu a structurer sa pensée et s'initiait, en quelque sorte, aux rudiments de la rationalité.

Par exemple, l'exercice qui consiste en la traduction française d'un texte de Xénophon ou de Tite-Live (version) exige de l'élève qu'il transpose, dans la structure de sa langue d'usage, la structure de la langue grecque ou latine. Quand il s'agit du passage d'une langue morte à une langue vivante, la difficulté est particulièrement élevée du fait que les structures des deux langues sont fort différentes l'une de l'autre. Les règles de grammaire les régissant obligent l'esprit à la rigueur et ne laissent pas place à l'improvisation. On ne peut effectivement réussir de tels exercices sans connaître les fondements de sa langue maternelle, sans faire un minimum de raisonnements et sans fournir un effort intellectuel soutenu.

Autre exemple. L'étude d'un plaidoyer de Cicéron extrait des Verrines ou du Pro Milone était de nature à ouvrir l'intelligence de l'élève aux rigueurs de l'argumentation juridique. Il est à noter que Cicéron, qui était passé maître dans l'art d'argumenter, fut considéré de tout temps comme un modèle en ce domaine.

Il ne faudrait pas oublier, enfin, que l'apprentissage des mathématiques, spécialement de la géométrie, soumettait l'élève à une véritable gymnastique intellectuelle. En s'astreignant à la démonstration d'un théorème de géométrie, l'élève acquérait progressivement la tournure d'esprit propre au raisonnement démonstratif. Peu à peu, il comprenait les exigences de la rigueur intellectuelle et ce qu'il perdait en spontanéité, il le gagnait en rationalité. Ainsi, les Humanités préparaient adéquatement l'élève aux deux années du cycle philosophique.

1.1.1.2 *Cycle philosophique*

Dans ce contexte, le cycle philosophique était perçu comme le couronnement des études classiques, la philosophie étant considérée comme la "reine" des disciplines, celle qui chapeautait tous les savoirs. Même si son enseignement était plutôt dogmatique et même s'il se limitait à certaines écoles de pensée, il n'en demeure pas moins que cette matière favorisait le développement des esprits selon les exigences de la pensée rationnelle.

- ***Etude de la néo-scolastique***

Le cours classique se caractérisait au plan philosophique par l'étude de la néo-scolastique. Ce courant philosophique, qui se développa en Europe aux environs de 1850, prit une réelle ampleur à partir de la dernière décade du dix-neuvième siècle sous la férule du Cardinal Mercier, le fondateur de l'Institut Supérieur de Philosophie à l'Université catholique de Louvain.

Ce mouvement renouait avec les théories philosophiques médiévales. Il se cristallisa dans un ensemble de thèses minutieusement charpentées selon les règles d'une logique rigoureuse. Ces dernières offraient l'avantage de présenter un corpus cohérent qui tient son unité d'une inspiration homogène au centre de laquelle se trouvent les pensées d'Aristote et de Thomas d'Aquin. L'étude de ce corpus était obligatoirement précédée d'une introduction à la logique aristotélicienne destinée à préparer l'apprenti philosophe à l'assimilation de la doctrine néo-scolastique. Ce régime assurait donc une articulation entre formation et contenu de pensée, entre logique et philosophie.

Le choix plus ou moins exclusif de la néo-scolastique pouvait conduire parfois à un certain obscurantisme, mais il donnait, dans tous les cas, l'impression d'un tout cohérent et clair.

- ***Conditions de l'enseignement***

Par ailleurs, les conditions imposées à l'enseignement renforçaient sa cohérence aux yeux des étudiants. Le programme des classes de philosophie était obligatoire et commun.

Le cours classique ayant pour fonction exclusive de préparer l'étudiant à accéder à l'université, il appartenait à la faculté des arts de déterminer le programme d'études des collèges qu'elle assortissait d'une batterie d'examens identiques pour tous et

devant conduire à l'obtention du baccalauréat ès arts. L'enseignement de la philosophie était donc prédéterminé jusque dans ses moindres détails et la marge de manoeuvre des professeurs était quasi inexistante.

Pour favoriser l'apprentissage de la scolastique, le professeur disposait, selon les époques, d'un certain nombre de manuels assez semblables tels ceux de Gredt, Lortie, Grenier, Jolivet, Gardeil, etc. Ces manuels contenaient un résumé de la pensée scolastique tantôt sous forme de thèses formellement énoncées, tantôt sous forme d'un discours plus diffus qui n'en comportait pas moins une pensée développée avec rigueur. L'utilisation de ces manuels assurait, en outre, une certaine forme de continuité dans la diversité des enseignements.

L'importance accordée à la philosophie n'était pas que théorique. On réservait à son enseignement une large portion de l'horaire hebdomadaire. Vers les années 1950, par exemple, c'était onze heures en première année et sept en seconde. Ces dispositions permettaient à de jeunes esprits d'approfondir la doctrine enseignée, d'en appréhender la structure complexe et de se plier aux exigences de la rationalité en leur procurant le temps de pratiquer et de répéter les exercices nécessaires à la formation intellectuelle. Les étudiants avaient ainsi la possibilité d'assimiler ce qui leur était transmis.

De plus, les étudiants se voyaient assigner un seul professeur par année. Cette condition avait pour résultat de renforcer le sentiment de la cohérence de l'enseignement et de garantir la progression des apprentissages sans l'inconvénient des recoupements inutiles. Il ne faudrait pas mésestimer non plus la valeur formatrice du suivi pédagogique que permettait une telle situation.

Si ce régime, par ailleurs tant décrié, avait tendance à verser dans le dogmatisme plutôt qu'à susciter une authentique position des problèmes, en revanche, il fournissait un encadrement constant capable de soutenir une démarche de formation. Plus précisément, il offrait, à sa clientèle, un haut degré de cohérence et lui donnait en même temps le sentiment de progresser dans l'acquisition d'un certain nombre d'habiletés intellectuelles.

1.1.2 Réforme de l'enseignement et contestation de 1968

La formation intellectuelle offerte dans les collèges classiques est du domaine du passé. Comme tout passé, nimbé et embelli par le souvenir, il est parfois plus attrayant que le présent. Pourtant, cette forme d'éducation comportait des aspects si contraignants et si archaïques qu'elle ne résista pas au souffle de la Révolution tranquille et aux remous créés par les événements de mai 68 qui bouleversèrent plus particulièrement le monde de l'éducation pour le meilleur et, peut-être aussi, pour le pire...

1.1.2.1 Éclatement des structures

La structure très rigide que constituait le collège classique s'effondra pour laisser place à de nouvelles institutions (école secondaire polyvalente et collège d'enseignement général et professionnel (cégep)). Pour comprendre le problème qui est l'objet de notre recherche, il n'est pas sans intérêt de s'arrêter aux trois raisons principales qui expliquent cette profonde transformation.

D'abord, il est difficile de dire dans quelle mesure le sentiment d'étouffement causé par la pesanteur et la sévérité des contraintes du système d'éducation et de la société québécoise en générale, contribua, dans les années 1960, à un changement tel que toutes les assises sociales en furent ébranlées. Bouc émissaire de toutes les frustrations accumulées, le clergé dut abandonner son emprise sur l'enseignement. Une profonde transformation des mentalités se faisait jour et dévoilait des aspirations nouvelles à la liberté de pensée, l'expression de soi, la créativité, la spontanéité et la participation. Ce sont ces valeurs que le nouveau système d'éducation, créé en 1968, a voulu intégrer en oubliant et en vilipendant bien souvent celles qui sous-tendaient l'ancien système, telles l'effort, la rigueur, la rationalité, la discipline et le travail.

Le cours classique (et la formation aux humanités qu'il dispensait) ne disparut pas seulement sous la pression d'un besoin aigu de liberté. Il ne correspondait surtout plus aux nécessités de la modernisation du Québec. La reconquête du patrimoine national requérait d'autres types d'hommes et de femmes que des intellectuels et des professionnels. Il fallait des scientifiques et des gestionnaires, des hommes d'affaires et des techniciens pour aborder ce qu'on nommerait par la suite "le virage technologique". Insidieusement, cette nouvelle orientation de la société québécoise laissa pour compte la formation littéraire et philosophique jugée trop éthérée et inapte

à relever le défi de la modernisation. On supprima donc l'enseignement obligatoire du latin, du grec et de l'histoire, on diminua le nombre d'heures affectées à l'enseignement de la grammaire et l'on décida, après un débat houleux, de conserver une petite place à l'enseignement de la philosophie.

Enfin, la réforme de l'éducation se fit au nom de la démocratisation de l'enseignement et de l'accessibilité universelle aux niveaux secondaire et collégial. L'élitisme du cours classique, basé sur l'aptitude intellectuelle et la prédominance de certaines classes sociales, cédait à un égalitarisme plein de bonne volonté. On regroupa au secondaire des programmes de formation générale et de formation professionnelle; et les élèves accédant au cégep vinrent désormais d'univers sociaux et intellectuels divers.

1.1.2.2 *Incidence de la réforme sur l'enseignement de la philosophie*

En restructurant le monde de l'éducation pré-universitaire et, en particulier, en créant le cégep, la réforme s'est trouvée à modifier considérablement le cadre de l'enseignement de la philosophie. Concrètement, elle a fait disparaître le cours secondaire classique et la formation qu'il dispensait. Désormais, le secondaire est uniformisé et réduit de six à cinq ans, de telle sorte que la clientèle qui s'adonne à la philosophie au cégep est plus jeune que son aînée du collège classique et qu'elle n'y reçoit pas l'équivalent au plan de la formation intellectuelle. De plus, cette clientèle n'a pas le même degré de cohésion et représente, de ce fait, un défi pour des enseignants habitués à se retrouver devant des classes d'étudiants à peu près homogènes. Les élèves du cégep suivent maintenant quatre cours obligatoires de philosophie de quarante-cinq heures chacun, et répartis sur quatre sessions; ces cours ne sont pas prérequis les uns aux autres.

Dans le nouveau contexte de libéralisation, de modernisation et de démocratisation, il ne s'agit plus de transmettre une doctrine. L'idée même de programme change de sens. Il ne s'agit plus d'un itinéraire unique et identique que tous doivent parcourir, mais d'objectifs généraux et d'une délimitation d'un territoire ou champ de matière très large dans lequel le professeur doit puiser pour construire son plan de cours. Désormais, l'enseignement de la philosophie vise moins à transmettre un savoir ou un art de raisonner qu'à sensibiliser l'étudiant à certaines problématiques philosophiques, à l'outiller pour critiquer des idéologies et à favoriser chez lui l'accession à l'acte de philosopher. Il n'existe plus d'examens identiques communs à tous les enseignants d'un même cours, et on abandonne tout naturellement l'usage du manuel puisqu'il est conçu pour résumer une doctrine ou préparer à un examen commun.

Le professeur découvre alors une liberté d'action qu'il n'avait pas connu depuis belle lurette. Il est libre d'opter pour l'auteur ou l'école philosophiques de son choix. Les méthodes pédagogiques utilisées vont du cours magistral au tutorat en passant par l'exposé informel et la discussion en atelier. Quant aux modes d'évaluation, ils sont aussi diversifiés que les méthodes elles-mêmes.

En raison de la nouvelle organisation, l'étudiant reçoit, en règle générale, quatre enseignements différents parce qu'on lui assigne quatre professeurs différents. Cette disparité des enseignements entraîne forcément, en certains cas, répétions et redites inutiles. L'étudiant a alors le sentiment de stagner plutôt que de progresser.

L'ensemble de ces nouvelles conditions constituent, pour l'enseignement de la philosophie, un nouveau départ dans lequel on fait pratiquement table rase des exigences traditionnelles concernant la formation intellectuelle de l'étudiant. L'expression de soi est fortement valorisée mais l'instrumentation adéquate pour y parvenir souffre de lacunes importantes. Ces dernières découlent, d'une part, des faiblesses de la formation reçue au secondaire, mais aussi d'un manque d'unité et de cohérence dans la nouvelle manière d'enseigner la philosophie.

1.1.3 *Apparition de lacunes*

Au fur et à mesure que la réforme s'est inscrite dans les faits, on a constaté que la nouvelle clientèle souffrait de lacunes importantes dans sa formation tant au plan de la langue qu'aux plans des habiletés intellectuelles et de la culture générale. Cette situation rend l'enseignement de la philosophie particulièrement difficile.

1.1.3.1 *Lacunes dans la maîtrise de la langue*

La clientèle étudiante qui fréquente le cégep, contrairement à celle qui possédait une formation classique, éprouve de sérieuses difficultés dans l'usage du français. Depuis le début des années 1970, l'on constate qu'une proportion importante des étudiants n'a pas une maîtrise suffisante de la langue d'usage. Selon toute vraisemblance, cette situation résulte du changement d'orientation, issu de la réforme, dans l'enseignement du français au secondaire. Brusquement, l'enseignement systématique de la grammaire a été dévalué au profit de l'expression personnelle, surtout de l'expression orale.

Or l'on sait combien il est important d'acquérir la maîtrise de la langue dans laquelle on s'exprime pour s'exercer à philosopher. En particulier, la maîtrise de la structure de la phrase est indispensable pour énoncer sa pensée de façon articulée. C'est dire l'importance de l'étude de la grammaire, spécialement de l'analyse grammaticale, pour l'expression adéquate de la pensée. Les étudiants du nouveau système hésitent moins que leurs ainés à s'exprimer mais, en revanche, ils ont beaucoup plus de difficulté qu'eux à s'exprimer correctement.

La plupart des étudiants ont également de la difficulté à comprendre un texte nuancé dans lequel l'auteur fait des hypothèses et des suppositions ou rapporte et critique, tout à la fois, la pensée d'une autre personne ou, encore, imagine le contraire de sa position pour mieux démontrer sa validité. De fait, il faut bien l'admettre, les étudiants ont autant de difficulté à lire qu'à écrire.

1.1.3.2 Lacunes dans la formation intellectuelle et la culture générale

Assez tôt, l'on s'aperçoit aussi de carences importantes dans la formation intellectuelle et la culture générale de l'étudiant de niveau collégial.

L'un des traits caractéristiques de cette clientèle est son peu de souci de la rigueur intellectuelle. L'accent mis dans l'éducation sur l'importance de l'opinion personnelle de même que l'importance accordée aux libertés individuelles ont conduit à une sorte de subjectivisme tout au moins latent sinon toujours affiché.

De plus, ces étudiants sont les fils et les filles d'une civilisation de l'image, de telle sorte qu'ils ont de la difficulté, entre autres choses, à définir une idée ou à articuler une pensée. Quand on décide de regarder la télévision, on n'a d'autre choix que de se plier au courant des images électroniques tel qu'il se déroule sous les yeux. Ceci a pour effet de créer une attitude mentale passive peu propice à l'effort de pensée, d'analyse et de discernement que requiert toute réflexion et, en particulier, la réflexion philosophique. Bien plus, du fait qu'elle est une technique dans sa forme même, la télévision peut affaiblir le pouvoir de l'imagination dont l'activité est essentielle pour sortir de l'égocentrisme individuel et s'ouvrir à la production d'images mentales en relation avec des possibles.

Subjectivisme d'une part et assoupissement de certaines facultés intellectuelles d'autre part expliquent, du moins en partie, la situation intellectuelle de la clientèle entrant au cégep.

Jointes à ces lacunes, on observe également des carences significatives dans la culture générale des étudiants. Ainsi, on a dénoncé à maintes reprises le caractère restreint de leurs connaissances historiques et géographiques; leur pensée a peine à se situer dans le temps et l'espace. Et pourtant, ces connaissances constituent un élément fondamental de la culture nécessaire à l'exercice et au projet même de la philosophie.

Leur préparation littéraire est également lacunaire. Ils ont rarement fréquenté les grandes oeuvres, modernes et contemporaines, de la tradition française; ils en ignorent même trop souvent jusqu'à l'existence. A peine connaissent-ils la littérature et l'histoire québécoises.

Quant à leurs connaissances scientifiques, elles sont extrêmement diverses étant donné qu'aucune culture scientifique commune ne leur a été dispensée au secondaire.

Notre jugement, qui se réclame plutôt du diagnostic, paraîtra peut-être sévère ou comme le fait de professeurs déphasés et dépassés par les événements, qui n'arrivent pas à s'adapter à de nouvelles conditions défavorables à leur matière . Il n'en est rien, puisque nombre d'organismes aussi divers que le Conseil du Patronat et la CEQ, nombre de personnes d'horizons différents: artistes, scientifiques, gestionnaires, déplorent le manque de rigueur intellectuelle et de maîtrise de la langue française chez les diplômés du collégial et les étudiants d'université. Même si les élèves ont des torts, c'est plutôt la société qui est à blâmer dans la mesure où elle a créé un système d'éducation dans lequel plusieurs expériences pédagogiques étaient l'enjeu de luttes idéologiques, elles-mêmes peu soucieuses des conséquences qu'elles entraînaient pour la formation des élèves.

Ces luttes s'étant quelque peu calmées, on assiste, depuis quelques années, à des tentatives de correction et de redressement de la situation.

1.1.4 *Volonté de combler certaines lacunes dans l'enseignement de la philosophie*

Particulièrement touché par les lacunes décrites précédemment, le milieu collégial de la philosophie s'en est très tôt inquiété et a songé, dès le début des années 1970, à les pallier non pas en retournant à la formation traditionnelle mais en s'efforçant de repenser la pédagogie philosophique pour l'adapter à la nouvelle conjoncture et aux nouveaux types d'étudiants.

Le lecteur doit comprendre que les professeurs de philosophie, comme les autres d'ailleurs, ne peuvent combler les lacunes de la langue ni celles de la culture générale. Ils ne peuvent que composer avec elles. Il n'en est pas de même, cependant, pour la formation intellectuelle sur laquelle ils ont effectivement prise.

1.1.4.1 *Historique des tentatives antérieures*

A partir de 1973, le programme officiel cherche à structurer les quatre cours de philosophie obligatoires en énonçant des objectifs philosophiques et pédagogiques. Ces derniers ont trait à des aptitudes comme la capacité de se distancier du vécu personnel et celle de s'approprier des significations, aptitudes qui contribuent à la formation d'une pensée autonome. Ces objectifs concernent l'acquisition d'habiletés intellectuelles fondamentales. Mais ils visent en réalité des processus complexes, comme la distanciation ou l'appropriation, qui reposent eux-mêmes sur des habiletés plus simples auxquelles correspondent des objectifs de comportement: ce sont l'analyse, la critique, la compréhension, la synthèse auxquelles correspondent des tâches telles le résumé, l'analyse, l'essai, la dissertation, etc. Cette organisation des cours est une innovation qui manifeste le souci de former intellectuellement l'étudiant, souci qui ira en s'amplifiant au cours de la décennie. Elle a aussi pour conséquence que les quatre cours obligatoires de philosophie doivent être dispensés dorénavant selon un ordre déterminé communément appelé «séquence».

En 1977, le programme est à nouveau modifié. Mais, cette fois, les différents types d'objectifs (philosophiques, pédagogiques, méthodologiques) disparaissent pour faire place à des objectifs dits généraux qui sont l'apprentissage et l'acquisition d'un savoir critique d'une part, et l'insertion personnelle et sociale d'autre part. En fait, à compter de cette date, le programme n'imposera plus d'objectifs de formation. A ce stade, la structure des cours de philosophie participe des grands courants idéologiques qui secouent le système d'éducation. On considère que toute formation intellectuelle est une déformation de la personnalité des enfants. Il rompt également avec toute idée de séquence, accentuant ainsi l'impression de dispersion donnée par l'enseignement de contenus philosophiques très divers.

Finalement, en septembre 1984, entre en vigueur le programme dans sa version actuelle. Ce qui le caractérise, c'est l'accent mis sur la nécessité de former des individus intellectuellement autonomes par l'exercice de la rationalité. Il renoue également avec l'idée de développer chez l'étudiant des habiletés intellectuelles telles la conceptualisation, la problématisation, l'analyse, la critique, etc. Mais nulle part il ne propose d'objectifs de comportement ni, à proprement parler, de séquence de cours.

1.1.4.2 *Valeur et limite du nouveau programme*

Cette version du programme énonce une série d'objectifs et de thèmes qui délimitent avec une précision accrue, par rapport aux versions antérieures, le champ philosophique de chaque cours. En outre, elle innove en articulant l'apprentissage de la philosophie autour d'une structure à quatre dimensions: concepts, théories, références historiques et problématiques contemporaines.

Cette version comporte des gains indéniables: mieux structurée, elle offre un découpage plus net et mieux étoffé des objectifs relatifs à la matière. Mais, il est capital de le noter, cette version, comme la précédente d'ailleurs, ne contient aucun objectif de formation intellectuelle comme c'était le cas dans celle de 1973. Tout se passe sur le mode de l'incitation mais rien n'est prescrit. Par conséquent, la tâche de former des individus intellectuellement autonomes ne peut effectivement se réaliser que si chaque établissement collégial en assume la responsabilité.

On voit donc que l'enseignement de la philosophie, au cégep, a été en quelque sorte écartelé entre la nécessité de former les étudiants à la rationalité, car sans elle pas de philosophie, et le désir de renouveler tant les problématiques que les méthodes et les objectifs pédagogiques. On peut penser que chaque département de philosophie du réseau collégial a vécu ce problème avec plus ou moins d'intensité et de difficulté.

1.2 Problématique au département de philosophie du collège de Bois-de-Boulogne

Il importe, en premier lieu, de bien cerner le problème auquel notre département est confronté et d'en identifier les dimensions. Ensuite, un survol des tentatives faites pour le résoudre permettra de mieux faire comprendre l'origine de notre projet de recherche.

1.2.1 Double problème

En plus de recevoir des étudiants dont la préparation est inadéquate, nous sommes confrontés dans notre collège à un double problème : un manque de cohérence dans les enseignements et une déficience notable dans la progression de l'étudiant. Notons, cependant, que cette situation n'est pas particulière à notre département, mais que ses membres y ont peut-être été particulièrement sensibles .

1.2.1.1 Manque de cohérence dans l'enseignement

Pour chacun des quatre cours obligatoires, le programme officiel impose la poursuite d'objectifs spécifiques qui ont trait à la matière ou au contenu philosophique et, sous cet angle, il existe, dans notre département, une cohérence dans l'enseignement de la discipline. Néanmoins, il ne faut pas en surestimer l'importance, car seules quelques thématiques sont effectivement communes. En outre, en ce qui concerne les objectifs de formation, c'est-à-dire l'acquisition d'habiletés intellectuelles (recommandée d'ailleurs à titre de moyen par le programme), aucune orientation définie et aucun ordre d'acquisition ne sont prévus.

Comme plusieurs professeurs sont affectés à l'enseignement d'un même cours, chacun produit un plan de cours en conformité avec le programme. Cependant, il n'existe souvent aucune concertation pour la détermination des habiletés intellectuelles à acquérir dans chacun des cours, ce qui engendre une situation d'incohérence. Par exemple, au terme du cours 101, les étudiants du professeur X pourraient être habilités à identifier une définition alors que ceux du professeur Y auraient acquis l'habileté à résumer un texte.

La composition des groupes-cours changeant à chaque session, les professeurs qui prennent la relève dans les cours subséquents reçoivent des étudiants formés différemment et ne peuvent donc tabler sur les mêmes acquis, ce qui complique singulièrement la tâche de dispenser une formation adéquate, et souvent même la rend impossible.

1.2.1.2 *Déficience dans la progression de l'étudiant*

A la lumière des faits rapportés dans le paragraphe précédent, le lecteur a compris que l'étudiant reçoit, en règle générale, quatre enseignements différents parce qu'on lui assigne quatre professeurs différents étant donné la recomposition des groupes-cours à chaque session. Cette situation est, à l'évidence, peu propice à un suivi pédagogique.

Au seuil d'une nouvelle session, le professeur n'a qu'une certitude : il sait que ses étudiants n'ont pas reçu une préparation identique; et ses étudiants, quant à eux, n'ont aucune certitude : ils ignorent quel visage prendra leur formation intellectuelle pendant cette nouvelle session. Seul le hasard fera qu'ils pourront progresser dans l'acquisition d'habiletés intellectuelles. Par exemple, il se peut très bien que, dans le cours 201, le professeur Z enseigne lui aussi certains rudiments de la logique et que l'étudiant soit obligé de répéter les mêmes opérations que dans le cours 101. Une situation semblable engendre de la frustration de part et d'autre et l'étudiant éprouve rarement le sentiment de progresser.

1.2.2 *Tentatives en vue de résoudre le double problème*

Notre département avait constaté l'existence de ce double problème dès le début des années 1970. L'historique des tentatives effectuées pour le résoudre permet d'en préciser la teneur.

En 1973, le département dispense les cours obligatoires selon l'ordre déterminé par le programme officiel. Ce choix suppose la poursuite d'objectifs de contenu et de formation conçus selon un ordre également déterminé, l'ordre des objectifs commandant celui des cours. Dans la jeune histoire de notre institution, c'est la première fois que l'enseignement est offert selon une unité séquentielle. Cette pratique dure jusqu'en 1977, date qui coïncide avec l'apparition d'un programme

substantiellement différent dans lequel l'idée de séquence disparaît, tel que nous l'avons mentionné plus haut (section 1.1.4.1).

Notre département produit alors un plan cadre séquentiel composé des objectifs généraux du programme et d'objectifs spécifiques qui lui sont propres et qui sont regroupés selon trois axes : affectif, cognitif et méthodologique. On retrouve en fait, sous ce dernier vocable, les objectifs pédagogiques de la séquence précédente, c'est-à-dire la distanciation et l'appropriation associées à des activités tels le résumé, l'analyse, l'essai, etc.

Cependant, on observe, à compter de 1982, un certain fléchissement dans la prise en compte du plan cadre départemental pour la fabrication des plans de cours individuels. C'est alors l'époque de l'élaboration de la dernière version du programme sur laquelle se porte désormais l'intérêt des professeurs. Ainsi, à la veille de l'entrée en vigueur de cette version, la situation est devenue plus floue et de ce fait moins satisfaisante pour plusieurs membres du département.

On peut donc affirmer qu'à partir de 1973 notre département tente, à deux reprises, en s'appuyant, dans le premier cas, sur le programme officiel, d'organiser l'enseignement dans les cours obligatoires selon un ordre séquentiel qui assurerait cohérence et unité tant au plan de la matière philosophique (contenu) qu'à celui de la formation intellectuelle. Mais on doit souligner, en revanche, que ces mesures n'apportent pas entière satisfaction à leurs usagers, vraisemblablement en raison du caractère trop complexe des objectifs utilisés, du désir de résoudre tous les problèmes à la fois et de l'absence de contrôle du département sur les plans de cours.

C'est dire que la cohérence recherchée au plan de la formation intellectuelle continue de faire problème au moment de l'entrée en vigueur du programme officiel en septembre 1984. Il est encore, à ce moment, pratiquement impossible pour les professeurs du département de tabler, au seuil d'un nouveau cours, sur des acquis déterminés et identifiables. Quant à l'étudiant, le sentiment de progresser dans sa formation intellectuelle est soumis aux aléas des enseignements divers qu'il reçoit dans l'un ou l'autre cours. Impressions d'éparpillement et de morcellement sont donc son lot de session en session.

1.2.3 *Recours à la recherche et mandat départemental*

Devant la persistance du problème, d'un commun accord, les membres de notre département décident de mettre en application la dernière version du programme, édictée en 1984, selon une modalité pédagogique spécifique. Dans ce but, il crée un comité de recherche dont le mandat principal est

> d'établir une séquence de cours de type pédagogique et méthodologique et, pour ce faire, il (le comité) est autorisé à remettre en question l'ordre actuel des cours. Il faut entendre par *séquence* à tout le moins l'idée d'une progression dans l'acquisition par l'étudiant de ses habiletés, chaque cours constituant une étape dans un cheminement continu.

Le comité, composé d'abord de quatre professeurs du département, puis de cinq à compter de janvier 1984, se met à l'oeuvre dès septembre 1983. Il cherche d'abord à comprendre le sens et la portée du mandat confié et, en particulier, à bien interpréter l'expression «séquence de cours» utilisée dans ce mandat. Il lui apparaît que, dans ce contexte, l'expression comporte l'idée d'une finalité qui unifie la démarche commune et celle d'une ordonnance d'habiletés étalées sur les quatre cours obligatoires, ces deux dimensions contribuant à faire de chaque cours une étape dans le cheminement de l'étudiant. Par la suite, le travail consiste à identifier des habiletés d'ordre cognitif aptes à favoriser la réflexion philosophique et à les traduire en termes d'objectifs.

Devant l'ampleur du travail à abattre, le comité de recherche décide de présenter, pour l'hiver 1984, une première demande de subvention, dans le cadre de Parea, demande qui sera reçue favorablement.

C'est ce mandat accordé à l'unanimité, il importe de le noter, qui est à l'origine du présent projet de recherche. Il manifeste, croyons-nous, de la part de notre département, une volonté ferme de poursuivre l'effort de concertation en vue d'établir un degré de cohésion plus élevé dans l'enseignement de notre discipline.

1.3 Objectifs de la recherche

La genèse du problème montre clairement qu'une formation intellectuelle de qualité est liée à la cohérence des éléments qui la composent et aux conditions de sa réalisation. Notre recherche consiste donc à créer les uns et les autres. Elle se déroulera en trois phases successives. La première phase consistera à élaborer une séquence d'objectifs pédagogiques et méthodologiques, la deuxième, à en faire l'expérimentation, et la troisième, à l'évaluer.

1.3.1 Elaboration d'une séquence

Dans la première phase, le comité de recherche devra construire une séquence d'objectifs susceptible de résoudre le double problème auquel est confronté le département de philosophie, problème décrit en 1.2.1. Nous précisons, ci-après, dans quelles perspectives l'élaboration de la séquence d'objectifs doit être réalisée et le profit que nous en attendons.

1.3.1.1 Perspectives de travail

Par analogie avec le domaine de la linguistique ou du cinéma, nous entendons, par *séquence* d'objectifs, une suite ordonnée d'objectifs pédagogiques répartis sur les quatre cours obligatoires de philosophie et constituant un tout cohérent. Il s'agit, plus précisément, d'élaborer une série d'objectifs appartenant au domaine cognitif, qu'il faudra agencer selon une finalité déterminée et selon un ordre de difficulté croissante.

Ces objectifs devront répondre à deux exigences précises. D'abord, ils devront tenir compte de la formation antérieure des étudiants, des lacunes qui y apparaissent; ils devront aussi répondre à certaines de leurs aspirations. Parmi celles-ci, nous avons l'intention de privilégier leur besoin d'exprimer leurs idées et leurs opinions. C'est pourquoi le comité pense, dès ce stade, à écarter la logique démonstrative qui rebute bien souvent les étudiants parce qu'elle semble n'avoir aucun lien avec la vie courante et qu'elle emploie un langage très éloigné du leur. Nous pensons plutôt à explorer le domaine de l'argumentation, courant important de la logique contemporaine, qui permettrait, effectivement, une formation à la rationalité signifiante pour les étudiants. L'exploration ultérieure de la littérature portant sur ce sujet nous confirmera dans notre orientation.

Ensuite, les objectifs pédagogiques choisis devront viser l'acquisition d'habiletés intellectuelles utiles à la réflexion philosophique. C'est pourquoi nous n'avons pas l'intention d'éliminer toute référence aux éléments classiques de la logique. Mais il nous semble qu'il faut inventer de nouvelles pédagogies et, surtout une présentation plus adaptée aux étudiants de cégep, de façon à faire valoir l'intérêt et la pertinence de la rationalité.

Ayant satisfait à ces deux exigences, le comité devra traduire les objectifs pédagogiques en activités d'apprentissage ou exercices qui constitueront les objectifs méthodologiques de la séquence. Il cherchera à préciser très exactement les étapes que doit parcourir la pensée pour atteindre tel ou tel objectif d'apprentissage. Particulièrement préoccupé par ce problème et soucieux d'éviter le piège des consignes vagues, il souhaitera initier véritablement l'étudiant au déroulement de la pensée dans l'exercice de la rationalité.

En résumé, la séquence devra comprendre des objectifs pédagogiques qui permettront aux étudiants d'avoir plus de rigueur dans l'expression de leur pensée, et des objectifs méthodologiques qui leur feront acquérir les différentes habiletés intellectuelles nécessaires à ce genre d'exercice. De plus, elle devra s'intégrer à l'enseignement de la matière et s'étaler sur les quatre cours obligatoires de philosophie.

1.3.1.2. Solution du double problème

Une telle séquence est de nature, croyons-nous, à résoudre le double problème de cohérence et de progression décrit plus haut. En effet, à chaque cours sera dévolu une fonction précise en ce qui concerne non seulement l'enseignement de la philosophie mais aussi la formation intellectuelle des étudiants. Désormais, conformément à l'esprit du programme, l'enseignement de la discipline intégrera des habiletés sélectionnées, harmonisées et ordonnées en fonction d'un objectif terminal clairement identifié. Ces dernières seront donc complémentaires et constitueront de ce fait un tout cohérent. Redites et répétitions inutiles seront désormais exclues, du moins en principe.

Dans cette situation, l'étudiant devrait normalement constater que, d'un cours à l'autre, il accumule des habiletés différentes subordonnées à un but commun. Ainsi, il devrait se débarrasser de l'impression qu'il piétine souvent les mêmes «plates-bandes». Au terme de sa démarche, sa capacité de répondre adéquatement aux exigences pédagogiques achèvera de le confirmer dans le sentiment qu'il a effectué un réel progrès.

Le lecteur comprendra donc la portée et les limites de notre recherche. Si nous pensons, grâce à la séquence, mieux former intellectuellement les étudiants en offrant un enseignement plus cohérent, nous ne sommes pas, par ailleurs, assez naifs pour croire que notre travail résoudra tous les problèmes liés à la formation intellectuelle. Nous sommes tout à fait conscients des difficultés que nous devrons affronter: manque d'intérêt éventuel des étudiants, déficiences irrémédiables dans la maîtrise de la langue, incertitude quant à la participation des membres du département, etc.

Une telle innovation ne pouvant être simplement plaquée sur la pratique pédagogique du département, le comité a donc souhaité expérimenter la séquence avant d'en recommander l'implantation définitive.

1.3.2 *Expérimentation de la séquence*

L'expérimentation de la séquence consistera à faire passer les objectifs pédagogiques et méthodologiques qui la composent, par le creuset de l'enseignement. Plus précisément, tous les objectifs retenus au terme de la consultation effectuée auprès de nos collègues seront enseignés en classe et pratiqués à l'aide du matériel pédagogique constitué à cette fin (activités d'apprentissage). L'opération se déroulera sur un cycle complet de quatre cours obligatoires étalés sur quatre sessions consécutives (automne 1984 - printemps 1986).

Même si l'implantation immédiate de la séquence aurait peut-être pu solutionner le problème de l'incohérence, il apparaît nettement préférable au comité de procéder à une véritable expérimentation dans la pratique même de l'enseignement. Et ce pour trois raisons :

- premièrement, la séquence constitue un schéma théorique qui ne peut devenir fonctionnel sans subir, à la lumière du vécu, l'épreuve d'une critique à la fois généreuse et lucide tant de la part des étudiants que des professeurs;

- deuxièmement, conformément au programme, il s'agit d'objectifs poursuivis au même titre que les objectifs philosophiques et qui, de surcroît, doivent être intégrés à ces derniers par chacun des professeurs en situation d'enseignement; il est alors impossible, dans cette optique, de trouver un modèle d'implantation adéquat sans recourir à une expérimentation systématique;

- troisièmement, il serait imprudent d'ignorer la présence, somme toute naturelle, chez les professeurs du département, d'une certaine forme de résistance au changement qui peut relever aussi bien des difficultés inhérentes à l'application d'un schéma théorique que de la fatigue et du découragement qui pourraient naître de l'improvisation dans cette application.

En fait, l'expérimentation de la séquence est conçue dans une perspective de collaboration soutenue entre chercheurs et département de façon à éviter les heurts que pourraient entraîner une application insuffisamment préparée. En intégrant les professeurs du département dans les processus d'élaboration, de correction et de réajustement de la séquence, nous pensons que la cohésion manifestée lors du mandat aura plus de chance de perdurer. La participation des professeurs nous sera particulièrement précieuse dans la troisième phase de la recherche, celle de l'évaluation de la séquence.

1.3.3 *Évaluation de la séquence*

L'évaluation de la séquence consistera à vérifier, en situation d'apprentissage, la pertinence du choix et de l'orientation des objectifs pédagogiques de même que leur cohérence. Elle consistera également à juger de la capacité des objectifs méthodologiques (activités d'apprentissage) de favoriser l'atteinte des objectifs pédagogiques.

A cette fin pour chacun des cours dispensés, les chercheurs disposeront d'un certain nombre d'instruments d'évaluation directs ou indirects : examen de fin de session, corrigés par les professeurs, tests de perception pour étudiants et professeurs, réunions critiques qui regrouperont chercheurs et professeurs expérimentateurs, échanges informels. Le principal outil d'évaluation sera constitué de l'examen final dans le cours 401 auquel seront soumis tour à tour les étudiants d'un groupe contrôle (printemps 1985) et ceux d'un groupe expérimental (printemps 1986).

C'est à la lumière des données recueillies par ces divers instruments que le comité de recherche apportera, à la séquence, les correctifs qui s'imposeront en cours de route, et procèdera à son réaménagement après l'expérimentation. De l'évaluation de la séquence dépendra son acceptation ou son refus par les membres du département qui pourront décider, par la suite, de son implantation dans l'enseignement.

Le lecteur trouvera, au chapitre 5, «Résultats: analyse et interprétation», le détail des diverses évaluations et, en particulier, celui des résultats relatifs à nos hypothèses de recherche.

1.4 Hypothèses

Pour rapporter les bénéfices escomptés, une recherche pédagogique devrait présenter les qualités normalement requises d'une expérimentation, d'une enquête ou d'une évaluation de type scientifique. Nous avons essayé, de fait, de nous rapprocher le plus possible du schéma expérimental classique. Toutefois, compte tenu de certaines circonstances qui seront décrites au chapitre 4, nous devrons nous contenter, d'un schéma quasi-expérimental qui conserve sa pleine valeur scientifique en pédagogie comme dans plusieurs secteurs de l'activité humaine.

L'essentiel de toute recherche reposant sur la formulation et la vérification d'hypothèses, le comité a procédé à cette tâche de la façon la plus rigoureuse possible en utilisant deux types d'hypothèses : l'hypothèse de travail, qu'il faut considérer comme un postulat, une sorte d'intuition orientant globalement la démarche; et l'hypothèse de recherche proprement dite, dont la confirmation ou l'infirmation, dans cette démarche, validera ou invalidera la séquence.

Ces deux types d'hypothèses sont au coeur de notre travail, mais, comme le révélera le chapitre 5, beaucoup d'autres éléments ont joué dans l'évaluation de la séquence. Même s'ils comportent un aspect moins scientifique ou moins rigoureux, ils n'en sont pas moins importants. En effet, nos hypothèses ne touchent que le rendement étudiant et l'on sait que l'enseignement n'est pas qu'affaire de rendement objectif, mais aussi de motivation et d'intérêt, toutes choses que nous avons tenté de mesurer par des tests de perception.

Concrètement, nous sommes partis d'une intuition que nous avons cherché à traduire dans une hypothèse de travail, et d'une conviction que nous avons explicitée dans deux hypothèses de recherche.

1.4.1 Hypothèses de travail

Disons que l'hypothèse de travail est une hypothèse qui n'est pas objet de vérification mais que l'expérience passée permet de considérer comme un postulat.

Dans ce projet, les chercheurs font d'abord l'hypothèse que, dans l'enseignement de la philosophie, l'usage d'objectifs pédagogiques communs et clairement définis pourrait apporter une cohérence qui actuellement fait défaut dans les apprentissages de

l'étudiant. Ces objectifs s'avèreraient d'heureux compléments aux objectifs qui relèvent de la discipline enseignée. En effet, les habiletés qu'ils visent apportent à l'étudiant une formation à la rationalité qui est indispensable pour la compréhension et la production du discours philosophique. Il s'agit, en d'autres termes, de doter l'étudiant d'outils rationnels aptes à soutenir la recherche de sens qu'il est convié à faire en philosophie.

Les chercheurs font également l'hypothèse que l'élaboration d'activités d'apprentissage adéquates et bien articulées sur les objectifs pédagogiques permettrait à l'étudiant de mieux identifier les tâches qu'on attend de lui, de s'approprier sa démarche et de juger de sa progression.

Sous ce rapport, le comité pense que la présence de quelques questions ouvertes dans les tests de perception permettra aux étudiants de livrer leurs impressions sur l'apprentissage proposé. Nous savons déjà que nous n'aurons ni les moyens techniques et financiers, ni le temps de vérifier l'impact ou l'influence de ces activités d'apprentissage sur le comportement de l'étudiant.

1.4.2 *Hypothèses de recherche*

Les hypothèses de recherche feront l'objet d'une vérification scientifique dont les conditions sont décrites dans le chapitre 4.

La *première hypothèse* s'énonce ainsi : «il y aura une progression dans l'atteinte, par les étudiants, des objectifs pédagogiques d'un numéro de cours à l'autre et dans l'ordre suivant : 101, 201, 301, 401».

Si notre séquence correspond bien à l'idée de séquence, c'est-à-dire si elle est composée d'objectifs récurrents et cumulatifs, on peut supposer que les étudiants ayant maîtrisé les objectifs du cours 101 maîtriseront mieux ceux du cours 201, et ainsi de suite. Nous sommes d'avis que les étudiants, une fois familiarisés avec les exigences et le langage technique d'un objectif, assimileront mieux les objectifs subséquents qui l'englobent.

Cette première hypothèse sera vérifiée à l'aide des examens de fin de session des cours 101 à 401 dont on trouvera une description au chapitre 4; pour sa vérification, le lecteur se reportera au chapitre 5.

La *seconde hypothèse* affirme que «le groupe expérimental du cours 401, soumis à l'expérimentation de la nouvelle séquence d'objectifs pédagogiques et méthodologiques, obtiendra un rendement supérieur à celui obtenu par le groupe contrôle à l'examen final du cours 401».

Cette hypothèse peut sembler une évidence, puisque le groupe contrôle n'aura pas été formé aux mêmes exigences que le groupe expérimental et que, dès lors, on peut présumer que le premier obtiendra des résultats inférieurs à ceux du second. Pourtant, il ne faudrait pas oublier que les cours de philosophie sont censés doter les étudiants d'une formation intellectuelle suffisante pour qu'il puissent s'exprimer sur un sujet philosophique donné. Il s'agit donc de comparer les résultats d'une *formation* à la rationalité laissée au gré des professeurs à ceux d'une *formation* coordonnée et séquentielle.

Cette deuxième hypothèse sera vérifiée par la passation d'un examen à la fin du cour 401, dont on trouvera la description au chapitre 4; pour sa vérification le lecteur se reportera au chapitre 5.

Chapitre 2

État de la question

En vue de résoudre le problème de la cohérence des enseignements et de la continuité des apprentissages, nous avons inventorié les résultats de la recherche et de la production pédagogiques québécoise depuis quelques années (contexte didactique). Nous avons également puisé à la réflexion contemporaine sur la rationalité, la pédagogie par objectif et la pensée formelle, réflexion qui nous a, à la fois, confirmés et inspirés dans notre dessein pédagogique.

2.1 Contexte didactique

Nos recherches bibliographiques nous ont permis d'entrevoir l'abondance des ouvrages concernant la formation intellectuelle et méthodologique. Nous n'avons retenu que ceux produits par des professeurs de philosophie du réseau collégial. Nous les décrirons, d'abord, sommairement pour ensuite les commenter en fonction du double problème, objet de notre recherche.

2.1.1 Description des ouvrages répertoriés

Les efforts déployés par la coordination provinciale de l'enseignement de la philosophie pour insérer, dans le programme, des éléments de formation intellectuelle et, plus particulièrement, de formation à la rationalité, trouvent leur écho dans la production pédagogique de professeurs de philosophie du réseau, soucieux de donner, à leurs étudiants, les outils nécessaires à la production de travaux à réaliser dans les cours de philosophie.

2.1.1.1 *Travaux antérieurs à notre recherche*

On peut répertorier, dans le réseau, un certain nombre d'ouvrages collectifs ou individuels antérieurs à notre recherche qui visent à donner des cadres, des normes et des règles pour des types de travaux déjà utilisés au cours classique, tels le résumé, le compte rendu, l'essai, la dissertation, et des idées pour de nouveaux types de tâches. Les tentatives les plus connues dans ce domaine sont les suivantes :

• Le Sac à Outils (Charbonneau, de Groot, Fredette, Martin, 1975) est un ouvrage utilisé au cours 101. Pédagogiquement original et inventif, il ne se leurre pas sur la qualité de la formation intellectuelle des étudiants. Le «Diagnostic» relatif aux capacités d'écriture des étudiants qui entrent au cégep, s'appuie sur une enquête réalisée au cégep d'Ahuntsic : il révèle des lacunes tant au niveau de la langue qu'au niveau des habiletés intellectuelles. Les auteurs situent leurs intentions et les limites de leur travail par rapport à ce constat. «On peut sûrement apprendre à mieux penser à un étudiant qui sait s'exprimer convenablement...» (p.16). «Nos outils et nos tâches sont des moyens susceptibles de permettre à toute personne s'en servant convenablement, d'améliorer ses performances relativement à l'interprétation d'une question, à la forme de la pensée et à la structure d'un texte» (p.15).

Le Sac à Outils se présente sous forme d'une vingtaine de fascicules cartonnés, de couleur et de grandeur différentes, qui touchent à la compréhension et à la critique d'un texte plus qu'à sa production.

Une première série de fascicules propose «des outils pour penser» qui visent à instrumenter les étudiants de connaissances théoriques concernant le discours. Notons que ces textes, qui dépassent rarement quatre pages, expliquent un ou deux concepts-clés dans un langage direct et quotidien. On sent ici le souci d'éviter toute terminologie trop technique et tout discours abstrait. Les principaux «outils» ainsi présentés sont : «Sens - langue - discours», «Cohérence», «Validité d'un raisonnement», «Rigueur d'un raisonnement», «Suffisance d'un raisonnement», «Raisonnement».

La seconde série porte sur des tâches que peuvent accomplir les étudiants. Chaque petit document, de quatre à cinq pages, est structuré de la même façon. Comme dans la première série les auteurs s'adressent directement aux étudiants et leur expliquent d'abord les objectifs et la nature de la tâche en question puis son utilité. Ils les réfèrent alors aux «outils» précédemment décrits, puis leur indiquent les directives

à suivre. Au lieu de donner des consignes traditionnelles, les auteurs questionnent et guident pas à pas les étudiants en leur rappelant, à l'occasion, les concepts-outils. Une nette volonté de faire parcourir à la pensée toutes les étapes nécessaires à la tâche, se dégage des formulations choisies. Le souci pédagogique de rendre le plus opérationnels possible les exercices est évident. Les auteurs exposent ensuite des critères très clairs et très précis d'évaluation auxquels peuvent se référer les étudiants. Enfin, chaque fascicule fournit un modèle de la tâche, une fois celle-ci réalisée.

Les tâches proposées sont les suivantes : critique d'une argumentation, critique du contenu d'un texte, plan analytique d'un texte, résumé d'un texte, commentaire d'une question, plan logique d'un texte, critique de la structure générale d'un texte.

• Cahier méthodologique. Tâches individuelles et tâches de groupe. (par un groupe de professeurs, Département de philosophie, cégep de Maisonneuve, 1973). Ce document se veut un «reflet de la pratique didactique au département de philosophie» (p. 3). Son but est de donner des conseils pratiques à l'étudiant de façon «à perfectionner l'ensemble de sa méthode de travail dans quelque discipline que ce soit» (Idem).

On y propose un certain nombre de tâches individuelles et collectives présentées sur le modèle suivant. Chaque tâche est définie en quelques lignes. On énonce ensuite les étapes à suivre, c'est-à-dire les consignes, puis on présente un modèle réalisé de la tâche en question. Les tâches individuelles répertoriées et expliquées sont les suivantes: lecture et annotation d'un texte, résumé, compte-rendu, analyse logique, analyse conceptuelle, commentaire, critique interne, critique externe, dissertation (deux modèles : dissertation conventionnelle et à structure dialectique). On notera que certains de ces travaux initient l'étudiant à quelques notions de logique. Ainsi l'analyse logique amène l'étudiant à reconnaître dans un texte une déduction, une induction, les arguments, la conclusion; l'analyse conceptuelle permet d'identifier les rapports d'identité, d'inclusion, d'exclusion et de dépendance réciproque.

Les tâches de groupe identifiées et expliquées sont le travail d'équipe, le travail d'atelier et le séminaire dont on donne,dans chaque cas, une brève description. Le Cahier méthodologique comprend aussi des conseils pour la recherche bibliographique et pour les exposés oraux.

• Les Cahiers d'apprentissage (Sirois, 1975). Cet ouvrage en deux cahiers se soucie essentiellement de la formation à la rationalité et accorde peu d'importance à la méthodologie.

Le premier cahier, La Définition, cherche «à habiliter son destinataire (l'étudiant) à commencer à procéder méthodiquement quand il veut définir une chose» (p. 1). On y trouvera, dans un langage très clair et des exercices simples, une description des éléments de la définition et une énumération des erreurs à éviter lorsque l'on définit.

Le second cahier, Le Raisonnement. Induction-syllogisme-sophisme, «se propose de permettre la construction de raisonnements sûrs et la reconnaissance de raisonnements trompeurs» (p. 1). L'auteur propose des définitions claires des concepts de base de la logique démonstrative (terme-déduction-conclusion-prémisse) et répertorie les principaux sophismes ce qui occupe d'ailleurs les deux-tiers du cahier.

Les deux cahiers proposent un minimum de notions théoriques et, dans un langage emprunté à la vie quotidienne, se centrent surtout sur leurs applications immédiates.

2.1.2 *Travaux simultanés à notre recherche*

Simultanément à notre recherche, et sans doute pour répondre à l'obligation imposée par le programme de doter les étudiants d'outils intellectuels, sont apparus des ouvrages beaucoup plus directement tournés vers l'apprentissage de la rationalité à l'aide de la logique traditionnelle.

- La logique du Raisonnement. Théorie du syllogisme et applications (Doyon et Talbot, 1985). Ce livre très théorique «est un ouvrage qui traite des opérations de la raison comme elles se manifestent dans le discours, c'est-à-dire par des mots, véhicules privilégiés de la pensée» (Avant-propos). Il s'adresse d'abord aux étudiants. C'est pourquoi les auteurs ont joint, à leur texte, «une série d'exercices qui devraient contribuer à aiguiser leur sens critique et développer leurs habiletés logico-discursives...» (Idem).

Doyon et Talbot traitent, dans les chapitres 1 à 5, des formes et des multiples règles du syllogisme de façon très fouillée. Cette partie technique de l'ouvrage est illustrée par les diagrammes de Venn. On y trouve aussi des exemples présentés dans un langage simple, des exercices et des questions théoriques aptes à faire assimiler cette matière aux étudiants.

Le chapitre 5, intitulé «Raisonnement et rigueur», s'intéresse au contenu des raisonnements et propose des critères pour justifier et fonder ses opinions, et pour critiquer les raisonnements des autres. Il est à remarquer que les auteurs font la distinction entre pensée factuelle et pensée normative. L'étudiant apprendra que «la

justification d'un jugement normatif se fait en invoquant le système de valeurs ou de normes qui lui sert de fondement» (p.119). Ce chapitre se clôt par une longue étude des raisonnements illogiques, c'est-à-dire des sophismes.

L'ouvrage se termine par une seconde section constituée d'exercices portant sur les syllogismes et leurs transpositions en diagramme de Venn. Suivent les réponses et les solutions.

• L'apprentissage du Raisonnement. Comment distinguer le possible et le certain. (Desilets et Roy, 1984). Les auteurs constatent la pauvreté de la formation intellectuelle des étudiants et leur inaccoutumance à l'effort intellectuel. Confrontés à ces problèmes, ils doivent cependant enseigner la philosophie. Leur ouvrage se présente comme une solution pédagogique puisqu'il propose «une méthode simple de rédaction d'un texte articulé permettant aux élèves d'appliquer immédiatement dans la justification d'une opinion, les instruments de la pensée critique» (Avant-propos, p. 3). On trouve là une volonté d'innovation pédagogique : «ce que l'on enseigne, ce n'est pas des concepts mais le cheminement qui doit être suivi pour rendre ces concepts accessibles» (Ibid., p. 4). Ce manuel utilise un langage simple et des exemples tirés de l'expérience courante pour traiter des concepts de la logique traditionnelle.

Ainsi les étudiants sont-ils initiés à la définition, à la déduction, aux notions de vérité, de fausseté, d'indétermination, de conclusion certaine et probable, de vérité et de validité. Ils connaîtront les règles du syllogisme, les sophismes, les notions de cause, de condition, de conséquence qui peuvent intervenir dans un raisonnement complexe. Chacun des chapitres commence par une mise en situation de l'étudiant, qui est suivie d'éléments théoriques, assortis d'exercices et d'éléments d'auto-correction. On notera l'aspect «maïeutique» des exercices qui obligent l'étudiant à faire une démarche intellectuelle complète et à suivre toutes les étapes des raisonnements nécessaires à la compréhension de ce qu'on cherche à leur enseigner. Il ne s'agit pas ici d'une mécanique du raisonnement, mais bien d'une méthode active qui engage le sujet à participer.

Ces cinq chapitres mènent au sixième, intitulé «La rédaction d'un texte structuré» (10 pages) dans lequel on apprend, à partir de notions déjà sues, à créer des phrases et des paragraphes et à trouver des arguments. Le tout se termine par des conseils pratiques de méthodologie concernant le plan, le brouillon et la conclusion d'un texte. Apparaît enfin, au septième chapitre, une série d'énigmes à résoudre.

• Philosophie. Pensée et Discours. De la logique à l'univers du discours. (Camerlain et Landry, 1986). Ce manuel s'adresse essentiellement aux élèves du cours 101. Il est divisé en deux parties dont la première, «De Socrate à l'étude de la logique», présente quelques éléments de logique traditionnelle. La deuxième s'intitule «Analyse du discours» et nous propose l'étude de divers types de discours : publicitaire, réalisme immédiat, discours sur le temps, etc.

Les notions théoriques de logique traditionnelle sont très allégées. A l'aide d'exercices, on expose les règles de la définition, la notion de jugement et les différentes sortes de propositions. On termine par l'argumentation mais, en fait, il s'agit d'une étude du syllogisme catégorique et des huit règles du syllogisme hypothétique. Les exercices consistent à reconstruire des syllogismes à partir de propositions. Cette première partie se termine par l'étude de quatre types de sophismes et par l'apprentissage de leur reconnaissance.

• Savoir disserter (Lamy, 1985) intègre des notions de logique traditionnelle à des conseils méthodologiques pour proposer «aux collégiens un instrument de structuration et d'expression de la pensée qui répond au besoin de ces jeunes esprits, avides de logique» (p. 5). Bien que destiné spécialement au cours de philosophie 101, l'ouvrage se soucie de la transférabilité des acquis à d'autres cours. Cherchant à développer «des stratégies pour faire la chasse aux idées, des éléments de logique déductive et inductive, il donne un aperçu des raisonnements fallacieux, des techniques de composition, et une grille permettant (aux étudiants) d'évaluer leur production» (Ibid, p. 7).

L'auteur divise son ouvrage en trois parties : «L'invention», «La composition» et «L'évaluation». «L'invention» expose une méthode originale, dite «du trèfle», pour trouver des idées que l'on répartit, par la suite, en description, problématisation et théorie. Ainsi mettra-t-on de l'ordre dans les idées trouvées en se servant des outils de la logique traditionnelle. La description des données permet l'apprentissage de la définition et de la catégorisation; la problématisation cherche à faire formuler à l'étudiant la question dont il va, par la suite, débattre; la théorie permet d'apprendre à énoncer une thèse, à analyser des arguments en s'initiant aux notions de prémisses et de conclusion, à faire des raisonnements corrects, à distinguer induction et déduction et, finalement, à reconnaître les sophismes.

La deuxième partie, «La composition», explique les méthodes pour composer cinq types différents de dissertation selon les modèles scolastique, dialectique, classique, mini-dissertation et « modèle compact». Les différentes structures possibles sont

illustrées par un schéma et décrites en insistant sur le type de lien qui unit introduction, arguments, contre-arguments et conclusion.

La troisième partie, «L'évaluation», contient une grille de correction conçue pour aider l'étudiant à «s'auto-corriger» tant sur l'exactitude des informations, de la correction de la structure et des opérations logiques, c'est-à-dire des raisonnements, que sur l'expression française.

Cet ouvrage nous paraît également intéressant par les convictions pédagogiques sur lesquelles il s'appuie. L'auteur insiste d'abord sur l'importance de l'écrit: «faire écrire pour faire comprendre», dit-il. «La composition... fait partie des outils qui aident à produire la pensée» (Avant-propos, p. 8). Pour lui, «le meilleur moyen d'apprendre à écrire est assurément d'écrire, d'écrire et encore d'écrire» (Ibid., p. 9); «les élèves apprécient qu'on les renseigne sur l'architecture d'un paragraphe ou d'une dissertation. Leur pensée personnelle ne s'en déploie que mieux» (Loc. cit.). Il croit aussi à la nécessité de former l'étudiant à la logique dans les quatre cours obligatoires de philosophie et à la nécessité de varier les styles d'apprentissage.

2.1.2 *Commentaires*

La consultation des ouvrages et manuels produits par les professeurs de philosophie du réseau collégial nous amène aux constatations suivantes.

On assiste depuis une quinzaine d'années à une éclosion de manuels adressés aux étudiants du premier cours de philosophie obligatoire parce que l'on sait leur préparation intellectuelle insuffisante et, donc, insatisfaisante pour faire de la philosophie. Ces ouvrages tentent tous de pallier les lacunes, dont nous parlions dans la «Genèse du problème», en insistant soit sur la formation à la méthodologie, soit sur la formation à la rationalité; mais aucun ne résout ni même n'aborde le problème qui fait l'objet de notre recherche.

Effectivement, bien que conscient de la nécessité de transférer les notions de logique ou les habitudes méthodologiques aux autres cours de philosophie, aucun auteur n'a pensé à mettre sur pied une séquence d'habiletés intellectuelles étalée sur les quatre cours obligatoires, comme si l'effort, la rigueur, la logique étaient des apprentissages strictement réservés au cours 101. Les étudiants ne sont donc invités qu'une seule session à porter attention à cette facette de l'exercice philosophique. Cette stimulation nous paraît insuffisante, parce que trop brève, pour faire comprendre la valeur et l'intérêt de la formation à la rationalité à des esprits qui y ont été si peu

initiés. En ce sens, nous jugeons qu'aucun des ouvrages répertoriés ne règle notre problème parce qu'ils n'assurent pas une continuité et un suivi dans le temps.

Par ailleurs, nonobstant les efforts de simplification des termes techniques et l'utilisation d'exemples tirés de la vie courante, presque tous ces ouvrages limitent l'initiation à la rationalité à une initiation à la logique démonstrative qui est la plupart du temps axée sur le syllogisme et ses différentes figures. Valable en soi, nous pensons qu'un tel apprentissage de la rigueur, parce que trop éloigné de la démarche naturelle de l'esprit, ne peut constituer une habitude intellectuelle intégrée à la vie quotidienne de l'étudiant.

De plus, mis à part les exercices de dissertation expliqués dans quelques ouvrages, tous les exercices présentés se réfèrent à une matière tellement fragmentaire que l'on se demande comment l'étudiant peut, à partir de ce type de travail, transférer ses apprentissages à une autre matière.

Il faut noter également qu'aucun exercice relié à l'apprentissage du raisonnement n'incite les étudiants à développer leurs propres idées et opinions. Les étudiants pensent sur des matériaux fournis d'avance ce qui,à notre avis, ne peut développer l'autonomie intellectuelle souhaitée par le programme en vigueur depuis 1984.

Finalement, lorsque les auteurs veulent amener l'étudiant à écrire, ils se limitent, pour la plupart, à des consignes et à des conseils très généraux qui n'expliquent pas par quelles opérations précises l'esprit doit passer pour arriver à développer une pensée cohérente. Ils se contentent de généralités et d'objectifs globaux qui ne sont pas véritablement opérationnels, alors que nous avons opté pour des habiletés intellectuelles décomposables en objectifs de comportements.

En résumé, voilà des ouvrages très valables, certes, mais qui ne résolvent pas notre problème et qui ne recoupent nos préoccupations pédagogiques que dans leur souci de la formation intellectuelle de l'étudiant. Ce que nous voulons faire se démarquera de cette production dans la mesure où nous arriverons à produire une séquence d'habiletés intellectuelles capable de former l'étudiant pendant les quatre cours de philosophie, et à dispenser une formation à la rationalité par d'autres voies que la logique démonstrative.

C'est dans cette optique que nous avons pensé à orienter notre recherche vers l'argumentation qui nous apparaît plus apte à développer l'autonomie intellectuelle des étudiants et à susciter chez eux l'expression personnelle.

2.2 Contexte théorique

Dans cette section, nous ferons principalement état d'études et d'analyses concernant le raisonnement et l'argumentation. Nous exposerons aussi un certain nombre de considérations relatives aux objectifs d'apprentissage et à la pensée formelle.

2.2.1 Raisonnement et argumentation

Le sujet est immense. Dans le cadre de ce rapport, nous devons nous en tenir à quelques aperçus tirés de la littérature récente. Nous invitons le lecteur qui désirerait approfondir le sujet à recourir à la bibliographie jointe à ce document. A l'aide des études parcourues, nous définirons, dans un premier temps, le discours rationnel, puis nous ferons un bref historique du développement des types de rationalité qui ont eu cours en Occident depuis plus de deux millénaires. Enfin, nous terminerons cette section en rapportant un éventail de définitions de l'argumentation puisées chez des auteurs qui font autorité en la matière.

2.2.1.1 Discours rationnel

Tel que rapporté en 1.1.4.1, le programme de philosophie du collégial, dans sa version actuelle, situe la formation des étudiants dans le champ de la rationalité. Cette référence à la rationalité dont ont hérité la culture occidentale et, plus particulièrement, la philosophie, remonte à la Grèce antique. Depuis cette époque, la philosophie n'a cessé de s'intéresser à cette dimension de la pensée humaine si intimement emmêlée à son propre devenir.

Il serait présomptueux de prétendre cerner le sens d'un terme qui a partie liée avec la philosophie depuis si longtemps. De fait, il n'existe pas de définition qui ne laisse, dans l'ombre, un aspect ou l'autre du «rationnel». Rappelons qu'en grec *logos* signifie, à la fois, raison et discours. Ainsi, selon Granger (1967), le discours rationnel présente deux composantes dont la concordance est essentielle à quiconque désire communiquer. Premièrement, il se doit d'être cohérent au sens où ses principales articulations sont l'oeuvre d'un esprit qui raisonne, c'est-à-dire que les liens entre ses différentes parties peuvent être expliqués et que le tout trouve sa justification dans l'analyse de la relation interne des parties entre elles.

Secondement, le discours rationnel doit être porteur de sens; il doit être possible d'en dégager la signification. Le discours ne relève donc pas seulement de la cohérence qui a pour fonction d'assurer une meilleure transmission du message dont la source se trouve ailleurs que dans le raisonnement, c'est-à-dire dans l'intuition, dans l'intention, etc. Ainsi, le discours rationnel est aussi un discours qui a quelque chose à dire.

2.2.1.2 *Argumentation et démonstration*

S'il est vrai que la tradition philosophique a cherché, dès l'origine, à satisfaire aux exigences de la rationalité, on doit constater, par ailleurs, qu'elle a opté très tôt pour une rationalité de type formel au détriment de l'argumentation. Un aperçu historique en informera le lecteur. Puis, nous analyserons les différences entre argumentation et démonstration.

- *Historique*

C'est le philosophe Aristote qui est considéré, à juste titre, comme l'initiateur de l'étude du raisonnement et l'auteur du premier traité de logique. Ce que la tradition a surtout retenu de lui, c'est sa théorie du «syllogisme démonstratif» qui est une théorie du raisonnement formel. Mais l'on se souviendra que les Analytiques sont postérieurs aux Topiques dans lesquels l'auteur a procédé à l'analyse des «syllogismes dialectiques». Ces derniers n'aboutissent «qu'à des conclusions plus ou moins probables parce que certains des principes sur lesquels s'appuie l'argumentation ne sont eux-mêmes que des opinions plus ou moins généralement acceptées» (Blanché, 1973, p. 221).

Malgré cette distinction établie par Aristote, l'Antiquité et le Moyen Age s'intéresseront presqu'exclusivement à la démonstration, se contentant de ranger l'art d'argumenter dans les visées de la rhétorique. Mise à part une certaine réaction à la Renaissance, contre le formalisme de la scolastique, on observe plutôt, lors de l'avènement de l'esprit scientifique, un renforcement de la tendance à déprécier toute espèce de raisonnement qui ne parvient pas à une conclusion certaine. La méthode cartésienne, d'ailleurs, exige que l'on débarrasse l'esprit de «toutes ces pensées qui ne sont que probables» (Descartes, Regulae, II, début).

La parution au milieu du XXe siècle des Philosophical Investigations, de L. Wittgenstein (1953) marque un changement de cap dans la philosophie contemporaine. En braquant l'attention sur le langage ordinaire, cette oeuvre déclenche un déplacement de l'intérêt de la logique formelle vers la logique informelle. «Le principal effet de ce

changement était de relancer le questionnement portant sur la nature de la raison et de la rationalité...» (Fisher, 1987, p. 13). Grâce aux The Uses of Arguments de Toulmin (1958) et au Traité de l'argumentation de Perelman (1958), l'Europe philosophique se met à l'étude de l'argumentation. «On a voulu tenir compte de ce que nos raisonnements ne se déroulent pas toujours dans le champ de la pure spéculation, qu'ils nous servent aussi a guider notre action dans les affaires de la vie; qu'ils ont une fonction pratique aussi bien que théorique, qu'ils visent à justifier des décisions aussi bien qu'à établir des vérités» (Blanché, 1973, p. 222). En Amérique, Ehninger avec l'aide de Brockriede se charge, en 1960, d'introduire le célèbre traité de Toulmin auprès du public savant.

On peut affirmer que l'ouvrage de Toulmin offre, pour la première fois peut-être dans l'histoire de la pensée logique, une solution de rechange à la méthode du syllogisme dialectique exposée par Aristote. Quant à Perelman, il a ni plus ni moins réhabilité la théorie de l'argumentation. En effet, il considère le raisonnement argumentatif comme irréductible au raisonnement formel et, pour illustrer cette distinction radicale, il oppose justement argumentation et démonstration laissant de côté des raisonnements moins rigoureux comme l'induction et l'analogie.

• Distinction entre argumentation et démonstration.

Héritier des philosophes ci-haut mentionnés, Blanché (1973) s'est appliqué à condenser, en quelques propositions, l'essentiel de la distinction entre argumentation et démonstration.

Premièrement, selon lui «une démonstration formelle est correcte ou incorrecte, il n'y a pas de milieu» (p. 223). Sa conclusion est apodictique. «Au contraire, une argumentation n'a jamais cette rigueur contraignante d'une bonne démonstration. Sa validité est affaire de degré : elle est plus ou moins forte. Et c'est pourquoi elle n'est jamais close; on peut toujours viser à la renforcer en accumulant des arguments convergents» (Loc. cit.).

Deuxièmement, «la démonstration relève du vrai et du faux, elle vise à établir une proposition tandis que l'argumentation vise à agir sur une opinion et le plus souvent à déterminer ou à justifier une décision... La démonstration a ainsi quelque chose d'impersonnel et d'intemporel. L'argumentation, au contraire, s'adresse *hic et nunc* à quelqu'un qu'il s'agit de persuader» (Loc. cit.).

Enfin, on peut affirmer de la démonstration qu'elle est «mécanisable», ce qui n'est pas le cas de l'argumentation. En effet, la validité de la première repose sur sa seule

structure formelle : les prémisses commandent une conclusion déterminée logiquement selon certaines règles définies. Mais, dans le cas de l'argumentation, il s'agit de fournir les raisons qui justifient une décision (conclusion), ce qui exige, de la part de celui qui argumente, invention et discernement dans le choix des arguments (contenu, justesse, force relative), toutes qualités qui relèvent du jugement pratique et que l'on ne peut manifestement attribuer à une machine.

Bref, la démonstration cherche à convaincre et l'argumentation à persuader, ce qui est l'équivalent de la distinction chère à Pascal entre esprit de géométrie et esprit de finesse.

L'étude de ce nouveau courant de pensée qui s'est affirmé depuis plus de trente ans dans le domaine de la logique, nous a confirmés dans l'orientation retenue de former l'étudiant non pas selon les règles de la logique formelle, mais selon les exigences de l'argumentation telle qu'elle se développe présentement dans la pensée contemporaine.

2.2.1.3 *Définitions de l'argumentation*

Pour l'élaboration de notre séquence (section 3.2.2), nous nous sommes inspirés des travaux d'auteurs qui ont privilégié cette forme de rationalité. Quelques définitions de l'argumentation particulièrement éclairantes permettront de mieux situer notre perspective de travail.

Selon Perelman (1958), l'argumentation est l'ensemble « des techniques discursives permettant *de provoquer ou d'accroître l'adhésion des esprits aux thèses qu'on présente à leur assentiment* » (p. 5).

Blanché (1973) se démarque de Perelman (1958) en ce qu'il exclut la délibération de l'idée d'argumentation. «La conclusion à quoi vise l'argumentation est une thèse préalable. On recherche et on expose les raisons qui permettent soit de la soutenir, soit de la réfuter. La *Topique* ... enseigne les moyens de trouver des preuves pour la défendre ou pour combattre celle de l'adversaire. Peu importe que, dans le discours, la thèse soit expressément énoncée dès le début, ou qu'elle n'apparaissent que par construction progressive pour ne se déclarer pleinement qu'à la fin...la démarche intellectuelle par laquelle l'auteur a élaboré son argumentation était essentiellement régressive. Dans la délibération au contraire, la recherche ne porte pas sur les prémisses, mais bien sur la conclusion. Celle-ci n'est pas posée d'avance, il s'agit de la déterminer d'après les données dont on dispose» p. 228). «Si l'on voulait éviter le flottement de sens du mot d'argumentation, on pourrait, puis que l'argument au sens strict est l'art de justifier une position, parler de *justification* dans le premier cas, et

mettre ainsi côte à côte, comme deux espèces d'une certaine façon de raisonner, la justification et la délibération» (loc. cit.).

Vignaux (1976) «lie la qualification d'argumentation à une classe de discours qui comportent au moins deux caractéristiques. La première, c'est d'être structurés en propositions ou thèses qui constituent un raisonnement et traduisent directement ou indirectement une ou la position de l'orateur (assertions, jugements, critiques). La seconde, c'est qu'ils renvoient toujours à un autrui, que cet autrui soit individualisé ou non individualisé...et qu'il soit explicitement marqué ou non dans le discours (citations, allusions à la personne, propositions générales sur une situation)...Le discours argumentatif vise, sinon à toujours convaincre du moins à établir la justesse d'une attitude, d'un raisonnement, d'une conclusion» (p. 58-59).

Bellenger (1980) pense que «c'est par l'argumentation que nous cherchons à nous équilibrer, nous fixer, nous consolider, parfois même à nous rassurer, nous-mêmes et les autres. Ainsi, nous vivons nos arguments comme des indices de preuve. Ces indices nous les élaborons à partir de trois sources :

- notre culture, notre histoire et nos compétences techniques (source cognitive),
- notre manière de penser (habitudes de raisonnement logique, modèles mathématiques, expérimentations),
- notre affectivité (émotions et sentiments).

C'est en ce sens que l'argumentation est une «psycho-logique» inscrite dans une culture et qu'elle s'élabore pour inter-agir avec celle des partenaires concernés ou tout simplement parce que nous délibérions à l'intérieur de nous-mêmes» (p. 5).

Oléron (1983) adopte la définition suivante : l'argumentation est une «démarche par laquelle une personne -ou un groupe- entreprend d'amener un auditoire à adopter une position par le recours à des présentations ou assertions -arguments- qui visent à en montrer la validité ou le bien-fondé» (p. 4).

Aucun des ouvrages consultés, sauf celui de Bellenger, ne vise une *pédagogie* de l'argumentation. Il nous faut donc mettre au point des outils qui permettront à l'étudiant d'acquérir une formation en ce domaine.

2.2.2 Pédagogie par objectifs

Notre projet se situe dans l'optique, devenue maintenant classique, de la pédagogie par objectifs. Dans cette section, nous aborderons maintenant la notion d'objectifs d'apprentissage que nous mettrons ensuite en rapport avec l'idée d'habileté.

2.2.2.1 Objectifs d'apprentissage

Depuis les travaux de Bloom et al. (1969), on désigne par le terme «objectif» le comportement qu'un éducateur désire faire naître ou développer chez ses élèves. Il est convenu de distinguer trois domaines d'objectifs: le cognitif, l'affectif et le psychomoteur. Selon cette approche, l'objectif se réfère directement à l'apprentissage de l'élève et indirectement à l'enseignement dispensé par le maître. Plus précisément, l'objectif doit décrire, de façon explicite, le comportement réalisé subséquemment à un apprentissage donné, et rendu possible par ce dernier. La pédagogie par objectif constitue un effort pour dépasser les intentions pédagogiques trop vagues, si généreuses soient-elles, comme on en trouve, par exemple, dans certains manuels... En plus de faciliter la communication entre maître et élève, et la concertation entre pédagogues, par l'instauration d'un langage commun et précis, l'objectif d'apprentissage fournit «un outil pouvant faciliter le diagnostic systématique des difficultés d'apprentissage de même que les correctifs qui peuvent en découler». (Ministère de l'éducation, 1978, p. 6).

Bref, on peut définir l'objectif d'apprentissage comme «un énoncé qui exprime le changement attendu dans le comportement de l'élève suite à un apprentissage. C'est dans la mesure où ce changement peut être observé que l'objectif pourra être qualifié de mesurable et que le degré de réalisation de cet objectif pourra être déterminé». (Ibid., p. 7).

Donner de l'objectif pédagogique une telle définition ne signifie nullement, cependant, que l'on veut écarter de l'éducation toute espèce de finalité. Au contraire, en pédagogie, le terme «objectif» conserve, de son étymologie, la visée qui en demeure l'essentiel. Conçu en terme de performance, il n'a de sens que si l'on reconnaît à l'acte pédagogique un caractère finaliste. C'est parce que le maître est soucieux de l'acquisition et du développement de certaines valeurs humaines comme l'autonomie intellectuelle, par exemple, qu'il s'astreint à mettre au point des objectifs «opérationnalisés» susceptibles d'y conduire et offrant prise à l'évaluation du progrès de ses élèves.

2.2.2.2 *Objectifs et habiletés*

La pédagogie par objectifs, à tout le moins au plan intellectuel, vise, en fin de compte, l'acquisition d'habiletés au moyen d'activités d'apprentissage que nous continuons d'appeler improprement objectifs méthodologiques (section 1.3.1.1). En ce domaine, il ne peut s'agir d'une simple capacité intellectuelle, la nature des problèmes n'étant jamais purement technique. Ces habiletés «représentent une combinaison de connaissances et de capacités ou techniques intellectuelles particulières. Lorsqu'il s'agit de problèmes exigeant des habiletés intellectuelles, on attend de l'étudiant qu'il organise ou réorganise le type de materiel approprié, qu'il se le rappelle et en fasse usage» (Bloom et al., 1969, p. 42).

Il importe de retenir de ce qui précède que l'apprentissage ne se réduit pas à la simple acquisition de connaissances. En effet, dans le domaine cognitif en particulier, d'autres processus mentaux doivent faire l'objet d'une démarche d'apprentissage. La célèbre taxonomie de Bloom repose justement sur la distinction élémentaire entre savoir et utilisation du savoir, qui commande la division de son ouvrage en deux parties : d'une part, l'acquisition de connaissances et, d'autre part, les habiletés intellectuelles qui s'échelonnent du niveau *compréhension* au niveau *évaluation*. Bref, l'objectif d'apprentissage doit viser ultimement l'acquisition d'habiletés. On peut définir l'habileté comme une capacité intellectuelle acquise de résoudre des problèmes qui exigent le recours à des connaissances spécifiques.

2.2.3 *Pensée formelle et formation intellectuelle*

La philosophie est un discours second sur la réalité qui nous entoure. C'est un système de réflexion critique sur les problèmes humains de la connaissance et de l'action (Morfaux, 1980). Peu importe, d'ailleurs, la définition qu'on en donne. On s'entend généralement pour dire que son exercice ou son étude demande à l'intelligence un haut niveau d'abstraction et son plein développement, un état correspondant à ce que les théories modernes de l'intelligence, en particulier chez Piaget, nomment la pensée formelle.

Cette maturité s'atteint généralement vers 15-18 ans et, de ce fait, intéresse tout pédagogue du niveau collégial, d'autant plus que Tellier (1979) a montré que «la présence ou l'absence de schèmes opératoires formels chez un étudiant influence son rendement académique, sa compréhension des concepts, son habileté à s'exprimer et la mobilité de sa pensée» (Groupe «Démarches», 1986, p.3).

Sans être au centre de notre recherche, l'accession à la pensée formelle a retenu l'attention de notre comité. Il ne faut toutefois pas interpréter notre séquence comme un outil de développement de ce type de pensée, même si, à l'occasion, il peut en avoir les mêmes effets. A vrai dire, ce concept nous a surtout servi à éclairer et à interpréter dans la mesure du possible certains des résultats décrits dans le chapitre 5 de ce rapport.

2.2.3.1 *Nature, caractéristiques et capacités de la pensée formelle*

D'après Hinelder et Piaget (1970), l'intelligence se développe, après la phase sensori-motrice, en trois phases successives. On trouve d'abord chez l'enfant de 2 à 7-8 ans, la pensée pré-opératoire, chez l'enfant de 8 à 14-15 ans, la pensée concrète et, finalement, chez les grands adolescents et les adultes, la pensée formelle.

• Nature de la pensée formelle

«Le caractère principal de la pensée formelle tient sans doute au rôle qu'elle fait jouer au possible par rapport aux constatations réelles». (Hinelder et Piaget, 1970, p. 215).

Effectivement si la pensée concrète se caractérise par l'apparition de la «conservance», de la réversibilité, et des structures définies telles les classifications, les sériations, les correspondances, elle est encore fort limitée lorsqu'elle doit passer du réel au possible. Dans ce stade, «le possible se réduit à un prolongement virtuel des actions ou opérations appliquées à un contenu donné» (Ibid., p. 218). «La pensée concrète demeure essentiellement attachée au réel et le système des opérations concrètes, qui constitue la forme finale d'équilibre de la pensée intuitive, ne parvient qu'à un ensemble restreint de transformations virtuelles, donc à une notion du «possible» qui prolonge simplement et de peu le réel» (Ibid., p. 219).

Avec la pensée formelle, on assiste à un renversement des capacités de l'intelligence: la pensée concrète part du réel pour imaginer le possible alors que la pensée formelle permet d'imaginer les possibles pour constituer le réel.

«Les faits sont dorénavant conçus comme des secteurs des réalisations effectives au sein d'un univers de transformations possibles car ils sont expliqués et même admis en tant que fait qu'après vérification» (Ibid., p. 220).

En d'autres mots, la pensée formelle est donc «essentiellement hypothético-déductive» (loc. cit.).

- ***Caractéristiques et capacités de la pensée formelle***

La pensée formelle diffère aussi de la pensée concrète en ce qu'elle porte sur des éléments verbaux et non plus directement sur des objets réels. Par conséquent, elle permet aussi l'apparition de la logique des propositions qui renvoie à la possibilité de combiner tous les possibles d'une situation donnée. «C'est le pouvoir d'insérer le réel dans l'ensemble des hypothèses possibles compatibles avec les données» (Ibid., p. 222).

En fait «le propre de la pensée formelle, c'est de composer une combinatoire. L'apposition des opérations combinatoires et des opérations non combinatoires tient elle-même à la différence du possible et du réel» (Ibid., p. 223); elle permet de construire des relations entre des relations déjà connues.

La pensée formelle est aussi capable d'effectuer des opérations mentales sur les résultats d'opérations précédentes. Elle constitue en quelque sorte un système d'opérations à la seconde puissance.

Donc, essentiellement hypothético-déductive, la pensée formelle est capable de concevoir le possible. Mais ce possible n'est pas celui de l'imaginaire car il suit des règles et les normes de l'objectivité. «Le possible formel est le corrélat obligatoire de la notion de nécessité» (Ibid., p. 226). Est possible, tout ce qui n'est pas contradictoire. Ainsi, la pensée formelle est logique et permet, par sa nature même, les activités intellectuelles nécessaires à l'exercice des sciences et de la philosophie.

À titre d'exemples des capacités que donne la pensée formelle, nous citerons le Groupe «Démarches» (1986, p.5 et 6).

> Les capacités suivantes relèvent de la pensée formelle :
> - aborder un problème de façon systématique, c'est-à-dire en appréhender les données de façon organisée;
> - engendrer les hypothèses de solutions possibles;
> - évaluer ces hypothèses par les moyens appropriés;
> - découvrir des relations de cause à effet dans une situation donné;
> - dégager, à partir de plusieurs situations particulières, des règles, une loi, un principe applicables à un cas général.

2.2.3.2 *Accession à la pensée formelle chez les étudiants du collégial*

Depuis une dizaine d'années, les taux d'échec relevés pour certains cours de mathématiques et de physique ont poussé quelques chercheurs à faire des relations entre l'accession des étudiants du niveau collégial à la pensée formelle et leur réussite académique.

Dans un premier temps, des études américaines ont démontré que la maturité intellectuelle influe sur l'apprentissage de certains concepts (par exemple, le concept d'accélération en physique) et ont conclu qu'une forte proportion d'étudiants n'avaient pas encore atteint le stade de développement intellectuel qu'on leur attribuait, ce qui rendait leur apprentissage de la physique très difficile.

Plus près de nous, Torkia-Lagacé (1981), après Desautels (1978) et Tellier (1979), a fait les mêmes constatations dans La pensée formelle chez les étudiants de collège I : objectif ou réalité?

Dans le tableau suivant, nous rapportons les résultats de Torkia-Lagacé (1982). Ils ont été obtenus après la passation de tests par une population de 6000 étudiants de dix cégeps de la région administrative 03, dont 67% avaient 17 ans et 2% moins de 15 ans.

Ces tests touchaient les deux grandes structures de la pensée hypothético-déductive, soit la combinatoire rendant possible l'énumération systématique de tous les possibles dans une situation donnée, et la double réversibilité, appelée groupe INRC (pour Identique, Négative, Réciproque et Corrélatives) dont on a retenu deux schèmes : la proportionnalité et le pourcentage. Une quatrième épreuve appelée «énigme» portait sur l'ensemble des raisonnements hypothético-déductifs.

Le tableau suivant donne les pourcentages d'étudiants qui maîtrisent chacun des stades.

Tableau 1

Pourcentage des étudiants maîtrisant les différents stades de la pensée selon Torkia-Lagacé [1]

Stade	Combinatoire		Proportionnalité		Pourcentage		Énigme	
	G*	P*	G	P	G	P	G	P
Pré-Opératoire	0,5	0,5	1,5	1,8	7,3	6,2	-	-
Concret 1	4,2	4,3	8,6	11,8			45,2	59,6
					27,8	31,1		
Concret 2	27,3	30,8	19,6	25,6			16,1	16,3
Formel 1	44,0	46,8	23,0	26,0			16,6	13,1
					62,0	62,6		
Formel 2	24,0	14,4	47,4	34,6			22,1	10,8

* G : général; P : professionnel

À la partie «Enigme», qui porte sur l'ensemble des opérations nécessaires à la pensée hypothético-déductive,

> 47% des élèves de l'échantillon éprouvent de la difficulté à décoder et à organiser l'information contenue dans un énoncé écrit en langage usuel. Ce pourcentage varie de 18,5% pour les élèves des sciences pures, à 70,1% pour les élèves de techniques de diététiques et de secrétariat. Dans l'ensemble, 16,2% des élèves maîtrisent l'habileté de décodage et d'organisation de l'information mais sont incapables de faire des raisonnements abstraits, tandis que 20% de l'échantillon ont atteint le stade formel sans toutefois le maîtriser, 16,8% des élèves de l'échantillon maîtrisent le raisonnement hypothético-déductif. (Groupe «Démarches», 1986, p.4)

[1] Informations communiquées par Madame Torkia-Lagacé lors d'une conférence qu'elle a donnée au collège de Bois-de-Boulogne en 1982 dans le cadre de «Perform».

2.2.3.3 *Pensée formelle et discours*

Il est à noter que les résultats de Torkia-Lagacé (1981) comme ceux de Desautels (1978) ont été obtenus à partir d'épreuves proches de problèmes mathématiques ou scientifiques. La première a cherché à

> réduire au maximum les difficultés qui auraient pu être engendrées par une tournure de phrase ténébreuse ou des mots plus recherchés. Or la logique des propositions nous semblait une démarche essentiellement verbale et qui ne pouvait que difficilement se rattacher de façon intéressante au vécu de l'étudiant (p. 26).

Elle préfère donc l'épreuve «Énigme» dans laquelle le langage est simplifié de même que les situations.

Cette «crainte» du langage nous paraît caractéristique de la recherche sur le développement de l'intelligence. A notre connaissance, aucune étude de fond n'a été réalisée en utilisant des tests dont le langage serait discursif. Même si Piaget et d'autres ont travaillé sur la compréhension des propositions, des métaphores et des proverbes, l'intelligence est toujours évaluée sur des questions et des opérations d'ordre quasi-mathématiques ou quasi-scientifiques.

C'est pourquoi, il nous sera très difficile d'utiliser comme tel le concept de pensée formelle dans l'analyse de nos résultats puisque tous nos exercices et tests impliquent un langage complexe. Qu'il s'agisse de reconnaître des relations entre des énoncés ou une définition correcte, de produire une problématique, une définition ou une argumentation, ou d'expliciter les liens entre un argument et la position qu'il soutient, il nous a été impossible de classer scientifiquement ces habiletés dans l'un ou l'autre des stades décrits par Piaget.

Pourtant, la nature de certains exercices de reconnaissance ou de production nous a amenés à faire des rapprochements avec ces mêmes stades. Nous avons, par conséquent, supposer que la réussite ou l'échec des étudiants à certaines tâches était dû à l'absence du stade formel dans leur développement intellectuel.

Ainsi, le concept de pensée formelle nous a-t-il servi à expliquer certains de nos résultats, mais nos commentaires ne peuvent prétendre à la certitude. Nous les présenterons au lecteur comme des suppositions qui ont une certaine pertinence dans la mesure où elles recoupent les conclusions de plusieurs chercheurs, entre autres celle que l'atteinte ou la non-atteinte des schèmes formels influe sur le rendement

académique au collégial. Toute modestie gardée, nous croyons que notre travail pourrait ouvrir des pistes intéressantes pour la recherche entre la discursivité et le développement intellectuel.

Chapitre 3

Élaboration de la version expérimentale de la séquence

Ce chapitre présente au lecteur les différentes étapes qui ont mené à la version expérimentale de la séquence, c'est-à-dire aux objectifs pédagogiques et méthodologiques qui ont été enseignés par les professeurs du département lors de l'expérimentation.

Le lecteur y trouvera d'abord quelques précisions sur le vocabulaire utilisé, puis l'explication et la justification de la finalité et de l'orientation choisies pour la séquence. Il trouvera ensuite une description de la structure des objectifs pédagogiques, c'est-à-dire de leur organisation dans l'ensemble de la séquence et de leur organisation interne.

Nous exposerons également le procédé d'élaboration de la séquence des objectifs pédagogiques (1ère version) en expliquant d'abord les critères qui ont présidé à leur choix et, ensuite, en décrivant l'évaluation dont ces objectifs ont été l'objet par les membres du département. Suivront les résultats de cette évaluation. Le chapitre se terminera par la présentation de la version expérimentale de la séquence.

3.1 Définitions

Afin de permettre au lecteur de bien saisir et de suivre notre démarche nous croyons utile de définir ici quelques termes auxquels nous avons donné un sens particulier.

Il faut d'abord rappeler que le département a donné mandat au comité de recherche de déterminer et d'élaborer des objectifs pédagogiques et méthodologiques. Nous avons conservé ces termes tout en étant conscients de leur inexactitude par rapport à des terminologies plus classiques. Mais en fait, leur utilisation s'inscrit dans la tradition départementale du collège de Bois-de-Boulogne comme nous l'avons expliqué antérieurement (section 1.2.2). Il nous a donc semblé plus simple d'employer ces vocables dont les acceptions sont claires pour nos collègues du département. Par ailleurs, nous sentons la nécessité d'expliquer clairement au lecteur ce qu'ils désignent.

3.1.1 Objectif pédagogique

Dans le cadre de notre travail, il faut considérer un objectif pédagogique comme une activité, réalisée par les étudiants, qui permet d'évaluer la présence d'une habileté intellectuelle nécessaire à la production d'un discours rationnel argumentatif. Il concerne la structure de la pensée.

3.1.2 Objectif méthodologique

Nous emploierons l'expression «objectif méthodologique» pour désigner le moyen par lequel on atteint un objectif pédagogique; il se présente sous forme d'exercices que les étudiants doivent réaliser en suivant les consignes qui leur sont fournies. Il s'agit en fait de ce qu'on appelle communément «activités d'apprentissage».

3.1.3 Séquence

Nous serons amenés dans les pages qui suivent à utiliser fort souvent le mot «séquence»; ce vocable désigne l'ensemble des neuf objectifs pédagogiques de la version expérimentale et des trente-quatre objectifs méthodologiques qui leur sont reliés.

3.1.4 Discours rationnel argumentatif

La lourdeur de cette expression renvoie à une réalité complexe qui en empêche toute compression ou simplification. Elle désigne un discours qui pose et défend un point de vue (ce en quoi il est argumentatif), mais qui répond à des exigences de rigueur, de

cohérence et de sens en évitant les recours aux manoeuvres abusives d'une certaine rhétorique (ce en quoi il est rationnel).

3.2 Finalité et orientation de la séquence

Travailler en équipe de cinq personnes sur un projet d'une telle ampleur est un défi qu'il aurait été impossible de relever si les membres du comité n'avaient pas partagé des vues pédagogiques très semblables. Assez rapidement, nous avons été à même de constater que notre réunion ne devait pas grand chose au hasard, mais qu'au contraire, elle avait été possible grâce à un intérêt commun pour la pédagogie de la philosophie et le souci de la formation intellectuelle des étudiants.

Cet accord a débouché sur deux grandes perspectives qui ont constamment sous-tendu notre réflexion et notre travail pendant l'élaboration de la séquence. La première consistait à privilégier, comme le suggère le programme de la coordination provinciale de l'enseignement de la philosophie, le développement de l'autonomie intellectuelle des étudiants en leur assurant un outillage qui améliorerait leur compréhension des contenus philosophiques et l'expression de leurs opinions sur ces contenus. Nous voulions les aider, en quelque sorte, à pénétrer l'univers du sens pour qu'ils puissent, par la suite, par leurs propres moyens produire eux-mêmes du sens à travers un discours rationnel. La seconde perspective concerne justement la nature même de ce discours. Former l'étudiant à la rationalité n'équivaut pas automatiquement à le lancer sur la voie de la logique démonstrative. Nous souhaitions plutôt le former à la rigueur afin qu'il puisse justifier ses jugements dans la vie quotidienne. Nous avons alors choisi le chemin de l'argumentation dans lequel s'intègrent sens et cohérence, ce qui n'est pas toujours le cas dans les jeux de la logique formelle.

3.2.1 Finalité de la séquence : l'autonomie intellectuelle

Au début de notre recherche nous avons convenu d'une finalité précise pour la séquence : tous les objectifs devaient *contribuer à la formation d'individus intellectuellement autonomes en leur permettant d'acquérir des connaissances et des habiletés essentielles aux exigences de la production d'un discours rationnel.* La

séquence a donc été conçue comme un instrument permettant aux étudiants de mieux s'outiller intellectuellement de façon à ce qu'ils puissent à la fin des quatre cours obligatoires de philosophie expliquer pourquoi ils posent tel ou tel jugement ou pourquoi ils ont telle ou telle opinion sur un sujet donné. Selon nous, l'autonomie intellectuelle consiste à pouvoir adopter un point de vue en toute connaissance de cause et à savoir l'exprimer avec tous les moyens intellectuels adéquats.

Or, le contact quotidien avec les étudiants nous renvoie à une toute autre réalité. Nous avons tous constaté leur manque de rigueur et de cohérence doublé parfois de sérieux problèmes grammaticaux et syntaxiques. Si ces derniers ne sont pas de notre ressort, nous pouvons en revanche contribuer à améliorer la rigueur et la cohérence de leur discours et ainsi favoriser leur capacité de développer une réflexion personnelle bien étayée. Il nous paraît donc justifié de vouloir leur faire acquérir quelques habiletés intellectuelles de base qui, nous n'en sommes pas dupes, ne servent pas qu'à la philosophie, mais qui sont au contraire indispensables à tout travail intellectuel, le fonctionnement de la pensée n'étant pas spécifique à une seule discipline. Définir, raisonner, argumenter sont des activités universelles qui s'étendent au delà de notre domaine. Nous les croyons donc d'autant plus importantes qu'elles serviront aux étudiants dans d'autres disciplines collégiales et dans leur vie quotidienne présente et future.

3.2.1.1 *Programme (1984) et rationalité*

Certains lecteurs ne seront pas sans se demander pourquoi il appartiendrait aux cours de philosophie de devoir former intellectuellement les étudiants et pas à d'autres disciplines? Le programme lui-même s'appuyant sur la tradition occidentale en vertu de laquelle la philosophie a toujours été intimement liée à l'organisation de la pensée rationnelle et de son exercice, définit des orientations générales soucieuses de la formation intellectuelle. En voici les principales :

> L'enseignement de la philosophie poursuit de façon particulière, dans le champ de la rationalité et avec ses méthodes propres, une double fin :
>
> • sur le plan personnel, former des individus intellectuellement et moralement autonomes...
>
> L'enseignement de la philosophie met en oeuvre quatre types de moyens dans chacun des cours :

1. Le développement des habiletés intellectuelles suivantes : conceptualiser, «problématiser», argumenter et conclure, faire des synthèses, juger et critiquer.

2. L'emploi de la langue comme outil d'organisation, de clarification, d'expression et de communication de la pensée rationnelle...

L'enseignement de la philosophie contribue à l'atteinte de sa double fin en permettant aux élèves de :

1- acquérir les instruments théoriques et pratiques de la réflexion et les appliquer à leur vécu...(DGEC, 1985, p. 39-40).

Le professeur de philosophie a donc l'obligation de se préoccuper de l'accession des étudiants à la rationalité. On sait effectivement, comme l'illustre la section 1.1.4 que la coordination provinciale s'est toujours souciée de cet aspect de l'enseignement de notre discipline. Mais, on sait aussi par ailleurs, que cet effort est concentrée au cours 101 et que bien des professeurs accordent peu d'importance à ce domaine préférant axer leur travail sur l'éveil philosophique, le commentaire des «grands auteurs» et l'explicitation de certaines problématiques contemporaines. Pour beaucoup la formation à la rationalité est perçue comme une menace à l'importance accordée aux contenus philosophiques ou comme n'étant pas du ressort de notre discipline, cette formation devant être déjà acquise à l'arrivée au collège. Certains préfèrent mettre de l'avant des objectifs affectifs, pensant que toute formation à la rigueur est un éteignoir pour la spontanéité et la créativité des étudiants.

3.2.1.2 *Formation intellectuelle et formation philosophique*

Au contraire, pour nous ce n'est pas au détriment de l'information, ni de la réflexion philosophique, ni de la capacité d'expression des étudiants que doit se faire l'apprentissage des habiletés de la séquence, mais au service du contenu philosophique et dans l'espoir d'améliorer la possibilité d'expression des étudiants, donc au service de leur autonomie.

Car, en fait, ne faut-il pas se questionner sur la réception de propos théoriques et abstraits pour la plupart, aussi intéressants soient-ils, par de jeunes esprits qui ne sont pas préparés à les recevoir, ne sachant ni définir, ni reconnaître des arguments ou des sophismes, ni nuancer leurs jugements, ni comprendre les présupposés de ceux

des autres. Que vaut alors un enseignement uniquement préoccupé d'informer, de transmettre un savoir ou encore de convaincre?

Expliquer ce que Socrate, Gandhi, Marx, Freud ou Trotsky pensent ou disent au gré de nos convictions idéologiques est certes important, mais cela ne nous paraît pas suffisant pour que les étudiants deviennent, comme le souhaitent le programme et nous-mêmes, des citoyens autonomes et responsables, capables de jugements et de choix sociaux, moraux et politiques éclairés. Imaginons des étudiants adhérant à la fin de leur cours de philosophie à une idéologie quelconque ou à un système philosophique, mais incapables d'expliciter leur adhésion. Qu'y aurait-il de changé par rapport à leur état lors de leur entrée au collège, si ce n'est un changement d'allégeance? Renoncer à leur apprendre les rudiments de l'exercice du discours rationnel, équivaut à les laisser à la merci de ceux et celles qui savent argumenter, raisonner, persuader. Le rationnel conduit à l'autonomie dans la mesure où il s'oppose à l'infantilisme, à l'obscurantisme, au scepticisme et à la magie des discours trop bien faits.

C'est donc dire que pour nous les étudiants ne doivent pas être traités en simples «héritiers» du savoir mais que la formation qu'ils reçoivent dans les cours de philosophie doivent leur assurer la capacité d'expliciter, de justifier et de fonder leur options. Et cela nous paraît impossible si l'on s'en tient uniquement à une pure transmission de connaissances. Les étudiants ne doivent pas seulement écouter et répéter les discours que nous leur tenons, ils doivent y participer et pour y arriver, ils doivent accéder aux habiletés nécessaires au développement de la rationalité. L'intégration de la séquence a. quatre cours suppose évidemment un certain nombre d'heures consacrées à son apprentissage, mais il ne s'agit pas de transformer les quatre cours de philosophie en cours de logique. La séquence est un outil mis au service des étudiants et de la compréhension de la matière.

Outiller intellectuellement les étudiants pour les aider à mieux «performer» dans l'exercice de la philosophie et ultimement les rendre plus autonomes, voilà notre objectif principal. Peut-être est-il trop ambitieux? Seuls les résultats de l'expérimentation nous le diront.

3.2.2 *Orientation de la séquence : l'argumentation*

L'autonomie intellectuelle est, certes, fonction de la rationalité. Mais nous visons plutôt une rationalité qui permette l'expression, l'explicitation et la justification de positions personnelles. Bien que la littérature portant sur le sujet soit très théorique

(section 2.2.1), nous avons pensé qu'orienter la séquence en fonction de l'argumentation servirait mieux nos visées pédagogiques et conviendrait mieux aux capacités et attentes de l'étudiant. Nous essaierons dans cette section d'expliquer et de justifier plus avant ce choix.

3.2.2.1 *Exigences de l'argumentation*

Les membres du comité de recherche se sont rapidement entendus pour ne pas égarer l'étudiant dans les jeux souvent stériles de la logique formelle et de la démonstration. Il ne faudrait pas, cependant, en déduire que nous sous-estimons la valeur de la logique pour la formation intellectuelle de l'étudiant. Nous voulons éviter de confiner ce dernier dans le domaine de l'univocité indiscutable pour attirer son attention sur le sens du discours philosophique. La cohérence est certes nécessaire mais insuffisante pour que quelque chose de significatif soit dit dans le discours rationnel. L'argumentation permet justement la visée du sens sans négliger pour autant le souci de la rigueur et de la vérité.

- ***Rigueur***

Pour argumenter il ne suffit pas d'exprimer ses idées et ses opinions. On doit argumenter sans cesser de viser la rigueur propre à la démonstration. Car l'intuition, l'intention, le sens, les prises de décisions et les choix doivent d'abord, pour être évalués, être clairement communiqués, défendus et justifiés. Le raisonnement argumentatif peut-être normatif sans être formel. La pensée ne perd pas toute sa rigueur aussitôt qu'elle vise à résoudre un problème en soutenant une position par l'emploi de stratégies qui portent sur des contenus plutôt que sur des schèmes d'inférences. Le raisonnement argumentatif peut privilégier davantage l'aspect pratique de la raison sans éliminer pour autant l'aspect théorique. Si le raisonnement argumentatif échappe aux règles contraignantes de la démonstration, il n'en est pas moins un raisonnement qui utilise les divers mouvements de la pensée telle la déduction, l'induction, le raisonnement par analogie et le raisonnement par l'absurde. Ils sont présents, même si ce n'est pas toujours selon les modalités décrites par la logique formelle.

- ***Vérité***

L'argumentation est exigence de rigueur mais aussi de vérité. Elle ne peut être réduite à la pure rhétorique ou assimilée aux techniques de vente des idées dont l'ambition est de convaincre à tout prix, même à celui de la vérité. L'argumentation permet de justifier une prise de position afin que la pensée puisse apparaître comme pertinente,

raisonnable et compréhensible pour un autre sujet raisonnable. Ainsi, la vérité demeure une visée de valeur pour celui qui argumente. Mais il s'agit d'une vérité pratique qui se construit à partir des contradictions et des problématiques quotidiennes que l'on cherche à résoudre et non d'une vérité purement spéculative découverte au terme d'une démonstration. Il faut éviter, cependant, de glisser dans une contrefaçon de l'argumentation qui consiste à «faire valoir l'hypothétique pour vrai, obliger au choix, mettre devant le fait accompli, jouer du rapport de forces, du ridicule, de l'autorité» (Bellenger, 1980, p. 54). Une telle approche est inacceptable. L'apprentissage de la séquence des habiletés ne peut avoir qu'une visée : favoriser chez l'étudiant l'expression d'un point de vue fondé rationnellement.

3.2.2.2 *Avantages de l'argumentation*

Rigueur et vérité sont des valeurs étoitement liées la logique. L'argumentation, quant à elle, présente en plus des avantages d'ordre éthique.

- ***Tolérance et libération du fanatisme***

L'argumentation se situe entre «l'impulsion irréfléchie et la démonstration rigoureuse»; entre les deux «il y a place pour l'estimation raisonnable du meilleur parti» (Blanché, 1973, p. 226). D'un côté, on peut recourir «à la suggestion et à la violence pour admettre ses opinions et décisions» (Perelman cité par Blanché, p. 227), de l'autre on peut faire appel à un rigorisme qui oublie le sens du discours. Celui qui argumente est capable d'admettre l'opposition ou même la contradiction alors que le rhéteur ne connaît pas le dialogue et que le fanatique élimine ceux qui ne partage pas son opinion.

> Celui qui a réduit à un mortel silence tous ceux qui pensent autrement, ou bien pour plus de sûreté les a tout simplement tués, celui-là ne rencontre plus aucune contradiction et il a donc raison puisque personne ne lui donne plus tort. La violence et enfin de compte, il s'agit bien aussi avec la rhétorique de violence psychologique, n'a jamais permis à aucune pousse psychologique de croître. (Weil,1982, p. 10)

Nous avons privilégié l'argumentation parce que c'est un domaine dans lequel la pensée s'ouvre à la tolérance des autres; domaine où le dosage des intentions doit constituer l'arrière-pensée permanente du dialogue.

> Argumenter c'est postuler la perméabilité possible des systèmes de valeurs, l'adhésion à la logique, l'acceptation des faits, c'est plus travailler à faire comprendre et faire découvrir qu'à céder, imposer ou

assener. Argumenter c'est se rapprocher de l'autre car ce n'est qu'à ce prix que l'on peut réduire l'écart entre ces positions divergentes... (Argumenter) c'est jouer la patience contre la violence» (Bellenger, 1980, p. 88).

- ***Négation du scepticisme et expression de soi***

Le scepticisme est l'attitude de celui qui n'arrive pas à prendre position, paralysé dans sa spontanéité par le bien-fondé apparent de toutes les positions, c'est-à-dire incapable de discerner la vérité parce que la vérité de l'action ne ressemble pas à celle de la démonstration. Toute affirmation du probable, du vraisemblable, devient donc préférable à l'attitude sceptique. Malgré son grand désir d'exprimer opinions et idées, l'étudiant a souvent tendance à renvoyer dos à dos les différentes positons possibles au sujet d'un problème philosophique pour se réfugier dans un *no man's land* de la pensée. Nous avons choisi l'argumentation parce qu'elle l'oblige à se situer et à sortir de lui-même pour exprimer et clarifier une position souvent prise implicitement.

En bref, il ne s'agit pas d'habiliter les étudiants à discourir pour discourir ni à pratiquer un art dont la maîtrise ne ferait que mettre en lumière l'absence de contenu. Nous excluons donc toute rhétorique. Il ne s'agit pas non plus de faire tenir aux étudiants un discours rationnaliste faisant de la raison la valeur par excellence. Mais nous souhaitons leur faire reconnaître la rationalité comme une valeur profondément humaine toujours présente à travers la multiplicité des discours. Que ces derniers soient poétique, politique, publicitaire, scientifique, mythologique ou religieux, ils ne cessent de rassembler autour d'eux les hommes et les femmes à la recherche du sens par la maîtrise de la cohérence. Dans notre esprit, la rationalité est un outil offert aux étudiants pour acquérir plus d'autonomie intellectuelle. L'argumentation se révèle aussi un catalyseur de cette autonomie dans la mesure où elle permet aux étudiants d'exprimer ce qu'ils pensent et donc ce qu'ils sont.

3.3 Structure des objectifs pédagogiques

Le choix de la finalité de la séquence et de son orientation permettait d'imaginer l'allure générale de notre travail. Il nous a d'abord fallu penser en termes de structure générale et d'organisation des différents objectifs pédagogiques afin de servir le plus

adéquatement possible les buts fixés par le mandat départemental. Nous cherchions évidemment une structure qui aiderait à résoudre les deux aspects du problème : le manque de cohérence et de progression. L'élaboration d'une structure théorique s'est avérée insuffisante, car il fallait prendre en compte la complexité des éléments nécessaires au discours argumentatif. Quant à la structure interne de chaque objectif, elle tient compte surtout des impératifs de la pédagogie.

3.3.1 Structure d'ensemble de la séquence

Le nombre et l'ordonnance des différents objectifs n'ayant pas été déterminés dans le mandat, le comité de recherche avait toute latitude pour créer et organiser ceux-ci. Nous étions particulièrement soucieux de la progression organique de la séquence pour résoudre le problème déjà décrit au chapitre 1.

3.3.1.1 Organisation théorique

Avant de choisir et d'élaborer les objectifs pédagogiques et méthodologiques nous avons opté pour un modèle théorique d'organisation qui puisse guider notre travail. C'est ce modèle théorique que nous présentons ici. Il faut cependant prendre note qu'il n'a pu être complètement suivi lors de l'élaboration et du remaniement de la séquence et ce pour diverses raisons que nous expliquerons au cours de ce chapitre, mais dont la principale consiste dans le grand nombre d'habiletés nécessaires à la production d'un discours rationnel.

- *Modèle d'organisation*

Dans notre esprit, l'aspect séquentiel des objectifs devait se traduire par leur récurrence, chacun d'entre eux devant s'appuyer sur les connaissances et les habiletés fournies par l'objectif précédent. Bref, la cumulation et la récurrence des objectifs pédagogiques devaient mener l'étudiant à l'objectif final.

La figure 1 illustre ce modèle d'organisation.

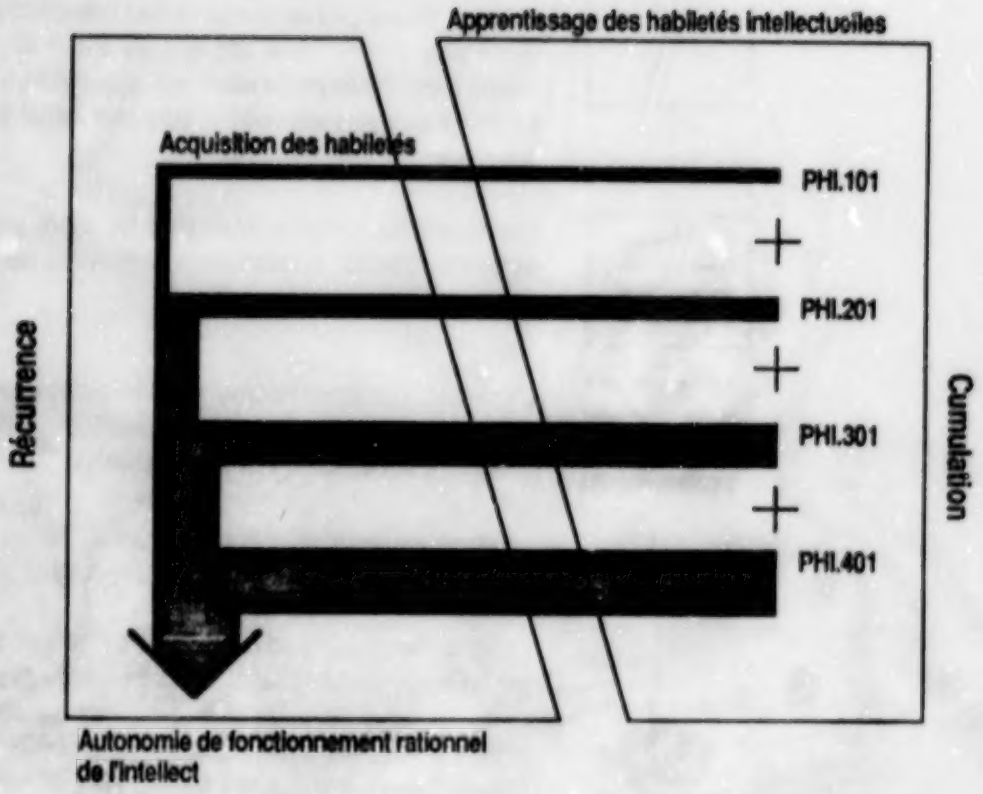


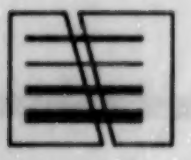
Figure 1 - Illustration du modèle d'organisation théorique de la séquence des objectifs pédagogiques

- ***Description du modèle d'organisation***

La description des divers signes utilisés permettront au lecteur de comprendre la figure 1.

Les deux trapèzes qui en forment l'essentiel symbolisent d'une part, à gauche, l'autonomie intellectuelle de l'étudiant, et d'autre part, à droite, l'apprentissage des habiletés intellectuelles de notre séquence d'objectifs pédagogiques.

Leur inversion proportionnelle renvoie à l'idée suivante : l'étudiant du cours 101 est peu autonome intellectuellement; il a par conséquent plus d'habiletés à acquérir au début de la séquence. Inversement, l'étudiant du cours 401 ayant intégré et pratiqué la séquence sera plus autonome et aura moins d'habiletés nouvelles à assimiler.



Les lignes horizontales traversant les deux trapèzes représentent l'acquisition et l'abstraction demandées par les habiletés.

L'épaisseur des lignes horizontales donne l'indice approximatif de difficulté croissante quant à la complexification, la formalisation et l'abstraction demandées par les habiletés.

Le signe + indique qu'à chaque cours s'ajoutent des habiletés nouvelles. C'est ce que nous appelons la *cumulation*.

La ligne verticale et son épaisseur croissante montrent que les habiletés proposées au cours 201 supposent acquises et intégrées celles du cours 101. De plus, elles sont censées intégrer les habiletés acquises antérieurement sans que le professeur ait nécessairement à le stipuler. Il en va ainsi pour les cours 301 et 401. C'est ce que nous appelons la *récurrence*, qui doit conduire au développement graduel de l'autonomie intellectuelle de l'étudiant.

La pointe de flèche signale qu'à la fin des quatre cours de philosophie l'étudiant, ayant atteint tous les objectifs de la séquence, est, cependant, encore en marche vers une autonomie intellectuelle plus complète.

3.3.1.2 Organisation effective

Ce modèle théorique d'organisation n'a pas résisté aux contraintes de la réalité pédagogique, mais l'idée d'un agencement séquentiel a cependant constamment soutenu notre travail et nous l'avons conservé dans les trois versions successives de la séquence.

- ***Organisation en fonction des quatre cours de philosophie***

Les objectifs pédagogiques étant considérés comme des soutiens à l'apprentissage de la philosophie et des outils pour la production éventuelle d'un discours rationnel, ils ne pouvaient occuper une partie trop importante des 45 heures de chaque cours. D'autre part, il allait de soi que l'acquisition des habiletés intellectuelles dont nous voulions doter les étudiants ne pouvait se faire en l'espace d'une session. Nous avons donc opté pour une répartition à peu près égale des objectifs entre les quatre cours obligatoires, soit :

- trois au cours 101, trois au cours 201,
- deux au cours 301 et deux au cours 401.

Cette répartition est remarquable en ce qu'elle implique, pendant le cycle complet des cours de philosophie, un souci constant des professeurs et des étudiants pour la formation intellectuelle. Il peut alors y avoir une continuité évidente dans l'enseignement, ce qui devrait régler une partie de notre problème de départ qui concerne le manque de cohérence dans la formation intellectuelle des étudiants.

- ***Organisation séquentielle en fonction de la difficulté***

Dans l'organisation théorique des objectifs, l'aspect séquentiel était lié à la récurrence totale. Notre optique a rapidement changé devant la disparité des habiletés intellectuelles nécessaires à la production d'un discours rationnel. Nous avons donc suivi le conseil de Descartes et ordonné nos objectifs en fonction de leur complexité et donc de leur difficulté. Or, cette difficulté relève de deux ordres. D'une part, il faut considérer qu'il est plus facile de travailler sur un concept que sur un discours complet, d'autre part, il faut juger plus difficile la *production* des éléments d'un discours que leur *reconnaissance* et, à plus forte raison, plus difficile de produire un discours complet que d'en reconnaître les éléments. Nous avons donc mis au point des objectifs de reconnaissance dont la difficulté croissante se mesure à la complexité de ce que les étudiants doivent reconnaître : concepts, énoncés, structures, totalité d'un discours, validité d'un discours. Puis nous avons créé des objectifs de production dont la difficulté augmente progressivement, d'une part, parce que leur matériel laisse de plus en plus d'autonomie aux étudiants et, d'autre part, parce que ces objectifs exigent d'abord la production d'éléments du discours rationnel argumentatif, puis de sa structure et, finalement, de sa totalité. Nous avons alors sérié nos objectifs en fonction de ces deux types de difficulté.

Nous présenterons l'organisation définitive de la séquence à la section 3.6.1.1.

3.3.2 Structure interne des objectifs

Chaque objectif est aussi régi par un organisation particulière. Chacun d'eux comprend trois éléments distincts : l'un présente l'objectif en question, l'autre concerne les connaissances théoriques nécessaires et le troisième touche leur mise en pratique dans des exercices.

3.3.2.1 Situation de l'objectif dans la séquence

La première partie de chaque objectif décrit sa situation dans l'ensemble de la séquence. On y précise, entre autres choses, le rôle que joue l'habileté dans la production du discours rationnel argumentatif et son apport à la formation intellectuelle. Cette mise en situation a aussi pour fonction de faire le point et de souligner la progression accomplie. Cependant, des raisons d'ordre pratique nous ont empêchés de faire systématiquement cette présentation pour chaque objectif.

3.3.2.2 Éléments de connaissance

La structure de chaque objectif comprend aussi ce que nous avons nommé «Éléments de connaissance». Comme ce titre l'indique, il ne s'agit pas de faire un cours exhaustif sur l'habileté à l'étude, mais de donner aux étudiants quelques points de repère théoriques auxquels ils peuvent se référer facilement. L'essentiel, croyons-nous, y est dit mais ne remplace pas l'enseignement des professeurs. Ce choix d'un éclairage théorique minimum est fondé sur une volonté de laisser aux professeurs du département le plus de latitude possible dans leur enseignement tout en assurant une cohérence satisfaisante de la pédagogie concernant la séquence. Les professeurs doivent donc étudier avec leurs étudiants la théorie de chaque objectif, ils en prennent l'obligation morale, mais libre à eux de raffiner et d'ajouter ce qui leur semble utile.

Là où nous pensions innover par rapport à l'enseignement de ce type d'habiletés, nous avons pris soin d'élaborer un peu plus longuement pensant que les professeurs préféreraient une matière déjà pensée qu'un matériel à préparer par leurs propres moyens.

3.3.2.3 *Exercices*

Chaque objectif de la séquence est assorti d'exercices dits aussi objectifs méthodologiques. Ils ont pour but de faire réaliser aux étudiants un certain nombre d'activités nécessaires à l'atteinte de l'objectif pédagogique en question. Chaque exercice est constitué de consignes précises et d'un matériel à travailler en classe ou à la maison. Leur nombre varie d'un objectif à l'autre. Nous parlerons de leur élaboration à la section 3.6.3.1 et nous décrirons ceux retenus pour la version finale de la séquence à la section 6.3.

3.4 Procédé d'élaboration de la séquence des objectifs pédagogiques (1ère version)

3.4.1 Conception des objectifs pédagogiques par les chercheurs

Une fois choisis le modèle d'organisation et la structure interne, le comité de recherche a travaillé à la détermination des différents objectifs pédagogiques qui composeraient la séquence. Pour ce faire, nous avons suivi un long cheminement rendu parfois ardu par la décision de travailler par consensus. Dans cette section, nous exposerons les critères de sélection des objectifs qui ont guidé notre choix, critères dictés par le contexte départemental, les étudiants, la tradition philosophique, leur valeur opérationnelle et l'argumentation.

3.4.1.1 *Sélection en fonction du contexte départemental*

Mandatés par le département pour réaliser ce projet, il nous était difficile d'oublier certains traits de la réalité départementale : souci de préserver la liberté académique, très peu de concertation en ce qui regarde la formation intellectuelle et comités de cours inopérants. Or, d'une part, le mandat qu'il nous avait confié faisait preuve d'une volonté nouvelle de coopération; d'autre part, nous ne pouvions proposer à nos collègues un projet aux contraintes trop élevées en raison du contexte décrit précédemment.

La séquence a donc été élaborée dans l'intention de présenter des habiletés à la fois essentielles et minimales pour ne pas surcharger les cours dont la majeure partie du temps devait rester consacrée au contenu philosophique. Nous avons alors pensé qu'un minimum d'activités subordonnées à la matière philosophique pourrait obtenir l'assentiment des professeurs. Le fait de restreindre leur nombre à deux ou trois par cours et de baliser leur enseignement par quelques notions théoriques, éviterait l'impression d'un pensum ou d'une contrainte trop lourde pour la liberté pédagogique.

3.4.1.2 *Sélection en fonction des étudiants*

Essentiels, certes, par rapport à la finalité, les objectifs pédagogiques le sont aussi par rapport à la formation antérieure des étudiants. Nous pensons que la plupart de ces derniers ne maîtrisent aucune des habiletés nécessaires au travail intellectuel. Certains montrent même des difficultés à lire et à écrire correctement. Nous avons donc cherché à les doter d' habiletés élémentaires qui combleraient les lacunes les plus évidentes de leur formation, spécialement dans le cours 101 où nous avons introduit l'étude des règles de la définition et du raisonnement. En revanche, nous avons écarter des habiletés jugées trop complexes ou trop difficiles, comme la production de définitions ou la problématisation, compte tenu de leur âge (entre 17 et 19 ans) et des limites de leur formation. Notre choix a donc été effectué en fonction des connaissances et des possibilités réelles de nos étudiants.

3.4.1.3 *Sélection en fonction de la tradition philosophique*

Il nous faut dire un mot ici du poids de la tradition dans l'enseignement de la logique. Même si nous avions toute latitude pour ordonner la séquence à notre gré et proposer n'importe quel objectif, nous nous sommes sentis obligés de commencer par des habiletés coutumières. Il nous a semblé que certaines notions élémentaires de la logique devaient apparaître dans les pré-requis théoriques à l'apprentissage de ces habiletés. De même, il paraissait souhaitable de former à certaines habiletés relatives à la définition, au jugement, à la reconnaissance des sophismes, à la fabrication d'un plan ou d'un résumé, etc. A vrai dire, nous aurions eu l'impression un peu étrange de priver les étudiants d'une formation à laquelle nous avons eu droit, d'autant plus que ce qui ressort de la tradition correspond à l'essence même de la démarche rationnelle. Ainsi, tout en incluant certaines innovations, la séquence apparaît davantage comme le résultat d'une «rénovation» de certaines activités traditionnellement associées à l'enseignement de la logique.

3.4.1.4 *Sélection en fonction du caractère opérationnel*

Le choix des objectifs pédagogiques a été aussi fonction de leur capacité à être traduit en activités d'apprentissage dans ce que nous avons nommé «les objectifs méthodologiques» ou encore, plus simplement, «les exercices». Ceci était essentiel pour notre comité, car il voulait à tout prix éviter de tomber dans les mêmes erreurs que font certains manuels : une présentation théorique de l'objectif sans matériel pédagogique pour l'acquisition de l'habileté correspondante. Nous avons donc éviter tout objectif dont l'atteinte n'aurait pas pu se vérifier afin de pouvoir agir concrètement sur la formation intellectuelle des étudiants en leur indiquant leurs faiblesses et leurs forces. La séquence comprend donc essentiellement des objectifs de comportement.

3.4.1.5 *Sélection en fonction de l'argumentation*

Le mandat du département indiquait clairement le chemin de la formation intellectuelle et, par conséquent, de la rationalité. Le comité de recherche a opté pour une rationalité de type argumentatif. Ce choix a déterminé presque tous les objectifs et l'élimination de beaucoup d'autres possibles. Tous les objectifs concernent ou la reconnaissance ou la production d'éléments inhérents au discours argumentatif. Nous avons visé à ce que chaque objectif pédagogique prépare l'étudiant à la production autonome de ce discours. Le lien et l'ordre des objectifs pédagogiques par rapport à l'objectif final seront expliqués en détail à la section 3.6.2.

Ce sont là les principaux critères qui ont présidé à la conception de la séquence qui a été soumise quelques temps plus tard à l'évaluation de nos collègues du département.

3.4.2 *Évaluation départementale de la séquence*

La première version de la séquence a donc été conçue comme un projet qui devrait subir l'évaluation de nos collègues du département. La conception des objectifs pédagogiques ne remplissant que le premier volet du mandat reçu, il nous a semblé évident qu'il fallait obtenir l'assentiment de nos pairs avant d'entreprendre le second, c'est-à-dire l'élaboration des objectifs méthodologiques (activités d'apprentissage).

Pour des fins de clarté, nous avons pensé inclure dans ce chapitre certaines informations sur la méthodologie utilisée pour *l'évaluation* de la première version de la séquence et sur les résultats obtenus lors de cette évaluation. Les chapitres 4 et 5

seront, quant à eux, respectivement consacrés au cadre méthodologique suivi pour *l'expérimentation* de la version expérimentale de la séquence et aux résultats obtenus lors de cette expérimentation.

3.4.2.1 *Contexte de l'évaluation*

Dans un premier temps, nous avons convoqué les professeurs du département à une assemblée d'information. A cette occasion, nous leur avons présenté notre travail en leur remettant une pochette contenant : la séquence expliquée des objectifs pédagogiques (section 3.4.2.2), son modèle d'organisation théorique (section 3.3.1.1), le plan de la recherche et le questionnaire d'évaluation (annexe 1).

Nous étions particulièrement soucieux de nous assurer la collaboration de tous nos collègues à cette phase de l'élaboration, car d'elle dépendait le succès futur de l'entreprise. Nous avons donc explicitement demandé leur coopération en ces termes :

> Ce projet de séquence doit être situé dans sa juste perspective : celle d'un document soumis à vos commentaires, critiques et suggestions dans le but d'en arriver collectivement à un consentement unanime (est-ce un rêve insensé?) portant sur des objectifs communs d'enseignement. Quand nous aurons terminé l'analyse des données recueillies par le questionnaire nous vous convoquerons à une seconde rencontre en vue de parvenir, si possible, à un consensus.»

Cette évaluation donnait donc aux professeurs la possibilité d'être partie prenante de la recherche et le sentiment de participer activement à l'élaboration de la séquence qu'ils enseigneraient dès l'année suivante dans la phase «expérimentation» du projet de recherche. Elle devait aussi offrir l'avantage de réduire la résistance possible aux changements ultérieurs en amenant nos collègues à participer aux décisions.

3.4.2.2 *Présentation de la séquence*

La première version de la séquence comprenait dix objectifs pédagogiques dont voici l'énumération et la description. C'est sous cette forme que pour la première fois les professeurs du département en ont pris connaissance.

Séquence des objectifs pédagogiques pour les cours obligatoires de philosophie

FINALITÉ DE LA SÉQUENCE

Contribuer à la formation d'individus intellectuellement autonomes en leur permettant d'acquérir des connaissances et des habiletés essentielles aux exigences de la production d'un discours rationnel.

OBJECTIFS

1-101 Identifier une définition

Cet objectif vise à faire acquérir l'habileté à reconnaître (et non à produire) une définition. Définir ou un concept, c'est en dégager l'essence par l'analyse de compréhension.

2-101 Identifier un raisonnement argumentatif

Cet objectif vise à faire acquérir l'habileté à reconnaître l'opération discursive de la pensée par laquelle on conclut qu'une proposition implique la vérité, la fausseté ou la probabilité d'une autre proposition.

3-101 Identifier et analyser la structure d'un discours donné

Cet objectif vise à faire acquérir l'habileté à :

- dissocier les éléments du discours, c'est-à-dire délimiter où commencent et où finissent l'introduction, le développement et la conclusion.
- identifier le problème (ou la question) posé(e).
- dégager les principales articulations du raisonnement et identifier les types d'énoncés ainsi agencés (principes, faits, hypothèses, arguments...).
- reconnaître la solution proposée.

Note : On entend par articulation le passage d'une idée à une autre habituellement signifié par un mot charnière (mais, pourtant, donc, par contre, etc.).

4-201 Résumer la pensée d'autrui

Cet objectif vise à faire acquérir l'habileté à reconnaître et saisir les idées maîtresses d'un discours (analyse) et à comprendre les rapports existant entre elles (synthèse).

5-201 Critiquer la pensée d'autrui

Cet objectif vise à faire acquérir l'habileté à juger de la validité d'un discours à l'aide de critères formels (a) et matériels (b) fournis au préalable.

6-201 Rédiger un discours rationnel (c) sur un problème philosophique donné

A partir d'une thèse (position), d'arguments et d'un plan donnés, cet objectif vise à faire acquérir l'habileté à reformuler un problème proposé (introduction), en discuter les dimensions (développement) et proposer une réponse (conclusion).

7-301 Comparer deux positions philosophiques (complémentaires, antithétiques, contraires, contradictoires...)

Cet objectif vise à faire acquérir l'habileté à confronter deux positions pour en faire ressortir les liens d'opposition, de concordance ou de complémentarité à l'aide de critères matériels seulement (grille méthodologique encadrant la confrontation des contenus).

8-301 Justifier une prise personnelle de position

Cet objectif vise à faire acquérir l'habileté à rendre compréhensible à un autre esprit les présupposés (raisons, causes, motifs, mobiles) qui fondent une prise personnelle de position. Cette dernière peut s'exercer soit en faisant un choix parmi des positions suggérées, soit en produisant sa propre position. La problématique est fournie au préalable et l'étudiant doit produire et présenter un schéma de développement.

9-401 Fabriquer un plan de travail

Cet objectif vise à faire acquérir l'habileté à élaborer un plan de travail (introduction, développement, conclusion) en fonction de l'objectif final.

10-401 Produire un discours rationnel sur un problème philosophique donné

Cet objectif vise à faire acquérir la capacité à synthétiser seul les habiletés acquises antérieurement.

Notes : a) On entend par critères formels des critères d'ordre logique.

b) On entend par critères matériels des critères touchant le contenu : problème, hypothèse, position, argument, principe, conclusion.
c) On entend par discours rationnel un discours organisé et régi par une structure, et qui obéit à certaines règles élémentaires du raisonnement (celles mises en pratique dans les habiletés acquises antérieurement).

3.4.2.3 *Questionnaire d'évaluation*

Tous les professeurs ont reçu, à l'occasion de cette réunion ,un questionnaire d'évaluation (annexe 1) qu'ils devaient nous remettre deux semaines plus tard. Il se présentait sous forme d'un cahier divisé en *quatre volets* distincts et comportait pour chacun d'entre eux des questions à choix forcé toujours assorties de questions ouvertes.

- ***Volet A :*** ***Finalité de la séquence***

Ce volet concernait la pertinence de la séquence par rapport aux orientations du programme et à la formation collégiale ainsi que par rapport au temps nécessaire à son atteinte et aux habiletés intellectuelles des nouveaux étudiants. Il touchait aussi la clarté du vocabulaire utilisé dans la séquence, sa formulation et son sens.

- ***Volet B :*** ***Objectifs pédagogiques***

Ce volet concernait chacun des dix objectifs pédagogiques. Il demandait aux professeurs de juger de la clarté du vocabulaire, de la description et de l'intention de chaque objectif et de sa pertinence pour l'atteinte de l'objectif final. Il suggérait aussi aux professeurs de faire tout autre commentaire qu'ils estimeraient utile.

- ***Volet C*** ***Stucture de la séquence***

Ce troisième volet proposait aux professeurs de se prononcer :

- sur la pertinence des habiletés du cours101 par rapport à la finalité du cours 401 et en regard de la formation antérieure des étudiants;

- sur la progression de la séquence, en termes de difficulté, de complexité et d'ordonnance à la finalité;

- sur la récurrence de l'ensemble des objectifs.

- ***Volet D*** ***Evaluations complémentaires***

Ce quatrième volet concernait :

- la motivation des étudiants et des professeurs concernant la finalité de la séquence;

- le temps requis pour l'enseignement des objectifs dans chacun des cours;

- une éventuelle augmentation de la charge de travail;

- la possibilité d'implications reliées à l'implantation de ce projet.

3.5 Résultats de l'évaluation de la séquence des objectifs pédagogiques

Le dépouillement et l'analyse des résultats montrent que l'ensemble du département s'est senti concerné par le travail du comité de recherche. Effectivement, tous nos collègues ont répondu au questionnaire d'évaluation. Les résultats sont donc non seulement significatifs mais représentatifs de l'esprit qui régnait alors dans le département. Il faut aussi relever l'application des professeurs à faire des remarques constructives et respectueuses de ceux à qui ils les adressent.

C'est donc dans un dialogue fructueux entre le département et le comité que s'est instaurée la réflexion sur le choix et l'agencement des objectifs pédagogiques. Nous présentons ci-dessous les résultats aux questions fermées et aux questions ouvertes en essayant de faire ressortir les éléments théoriques et pédagogiques de la discussion qu'a suscitée l'apparition de la séquence dans la vie départementale.

3.5.1 Résultats aux questions fermées

Les professeurs avaient à se prononcer à partir d'une échelle allant de 1 à 6 (annexe 1) dont la signification était la suivante :

1 : oui
2 : plutôt oui
3 : tendance à oui
4 : tendance à non
5 : plutôt non
6 : non

Les résultats présentés ici sont des moyennes obtenues en additionnant les cotes données à chaque élément questionné et en divisant par le nombre de répondants. Les résultats globaux concernant chacun des quatre volets ont été calculés à partir des moyennes déjà obtenues pour chacun des éléments les composant.

3.5.1.1 *Résultats concernant la finalité de la séquence (volet A)*

L'ensemble des professeurs accorde une moyenne générale de 1,7 à la finalité de la séquence. Les professeurs des cours 101 et 201 l'évaluent à 1,6, alors que ceux des cours 301 et 401 le font à 1,9.

- ***Pertinence***

Les résultats concernant la pertinence de la finalité, laissent penser que nos collègues approuvent ce que nous leur proposons puisque toutes les moyennes se situent entre 1,2 et 1,8, sauf une seule exception. En effet, compte tenu du temps dont on dispose (4 X 45 h), on juge que la finalité n'est pas tout à fait irréaliste. C'est la seule fois où une moyenne atteint 2 dans ce volet. Il est important de relever cette inquiétude, car elle réapparaîtra dans les tests de perception; le temps nécessaire à l'enseignement de la séquence a été un souci constant pour les professeurs tout au long de l'expérimentation.

- ***Clarté***

Le vocabulaire et la formulation de la finalité sont jugés très satisfaisants avec une moyenne générale de 1,6, mais le sens même de la finalité paraît un peu moins clair puisque la moyenne est de 2,1. Nous avons tenu compte de ce résultat en informant plus amplement nos collègues et en précisant le sens de certains termes employés dans la formulation.

3.5.1.2 *Résultats concernant chacun des dix objectifs (volet B)*

L'ensemble des dix objectifs a été évalué à 1,5; les professeurs des cours 101 et 201 l'estimant à 1,3 et ceux des cours 301 et 401, à 1,7. Ils reçoivent une forte approbation comme l'illustrent les résultats suivants :

Tableau 2

Moyenne générale obtenue pour chacun des objectifs de la séquence (1ère version)

N° de l'objectif	dénomination	moyenne
1.	Identifier une définition	1,6
2.	Identifier un raisonnement argumentatif	1,6
3.	Identifier et analyser la structure d'un discours donné	1,3
4.	Résumer la pensée d'autrui	1,2
5.	Critiquer la pensée d'autrui	1,4
6.	Rédiger un discours sur un problème philosophique donné	2,3
7.	Comparer deux positions philosophiques	1,5
8.	Justifier une prise personnelle de position	1,3
9.	Fabriquer un plan de travail	1,5
10.	Produire un discours rationnel sur un problème donné	1,7

Si on se réfère au questionnaire d'évaluation (annexe 1), on peut constater que les répondants avaient globalement à évaluer la clarté (vocabulaire, description, intention) et la pertinence de chacun des objectifs de la séquence. On peut observer dans le tableau qui précède que tous les objectifs, sauf le sixième, obtiennent une moyenne générale allant de 1,2 à 1,6, ce qui est très satisfaisant. L'objectif 6, cependant, semble présenter certaines difficultés et pour la moyenne générale (2,3) et pour chacune des moyennes obtenues pour les rubriques description (2,5), intention (2,4), vocabulaire (2,3) et pertinence ou utilité (2,0).

Nous analyserons donc les éléments qui obtiennent des moyennes supérieures à 2, en commençant par les éléments qui touchent à la clarté et en terminant par ceux qui concernent la pertinence.

- ***Clarté***

L'objectif 2, «Identifier un raisonnement argumentatif» reçoit la moyenne de 2 pour la précision de son vocabulaire. Ceci s'explique par l'aspect inhabituel de la juxtaposition des mots «raisonnement» et «argumentatif». Nous avons clarifié cette notion pour nos collègues en utilisant des textes de Bianché.

L'objectif 6, «Reconstituer un discours sur un problème philosophique donné», obtient dans son ensemble des moyennes supérieures à 2. La clarté de son vocabulaire, sa description et son intention ne sont pas évidentes pour nos collègues. La nouveauté de cet objectif explique en partie qu'ils auraient eu besoin de plus amples informations pour mieux le comprendre.

- ***Pertinence***

Parmi les éléments soumis à leur jugement, seule la pertinence de l'objectif 6 a posé des problèmes aux professeurs qui la cotent à 2. Son utilité pour l'atteinte de l'objectif final du cours 401 n'est pas claire. Nous parlerons plus précisément de ce point dans les résultats des questions ouvertes.

3.5.1.3 Résultats concernant la structure d'ensemble de la séquence (volet C)

La moyenne générale obtenue pour la structure d'ensemble de la séquence est de 1,7. Les habiletés du cours 101, comme point de départ, sont jugées appropriées à l'atteinte de l'objectif final. Les professeurs restent cependant assez divisés sur la nécessité d'introduire des habiletés antérieures à celles-là, compte-tenu de la formation des étudiants arrivant au collège (M : 3,3). Certains soulèvent la question de la maîtrise de la langue et d'autres celle de la connaissance des relations logiques élémentaires (causes, conséquence, effet, etc...).

La progression de la séquence, dans ses divers mouvements facile-difficile (M : 1,7) et simple-complexe (M :1,6) semble convenir très bien à l'ensemble des répondants. Il en est ainsi pour la récurrence des objectifs qui obtient une moyenne de 1,5.

3.5.1.4 Résultats concernant diverses questions (volet D)

Le volet D suggérait une évaluation complémentaire portant sur divers points tels : l'aspect motivant de la séquence, le temps et la quantité de travail qu'elle peut exiger du professeur et d'autres implications possibles.

- ***Motivation***

Nos collègues se disent plutôt motivés (M : 2,4) par la finalité de la séquence qu'ils jugent cependant peu intéressante pour les étudiants (M : 3,6). Ils nous font ainsi part d'une crainte importante concernant l'enseignement d'habiletés intellectuelles formant à la rigueur et supposant un encadrement assez formel. Ils font écho à la dévalorisation de ce type de formation depuis l'avènement des cégeps et au désintérêt et à la défaveur des étudiants pour l'effort intellectuel. Nous reviendrons amplement sur cet aspect de l'enseignement de la séquence dans nos commentaires et interprétations de la perception de l'intérêt des cahiers chez les professeurs (section 5.2.2.1) et les étudiants (section 5.2.1.1).

- ***Temps requis***

Pour les cours 101, 201 et 401, les professeurs estiment devoir affecter environ 30% de leur temps d'enseignement à la pratique des objectifs. Pour le cours 301, cette proportion descend à 23%. Il sera intéressant de comparer cette estimation avec le temps réellement utilisé (section 5.2.2.2 et tableau 5).

- ***Temps de travail***

En général, l'augmentation de la somme de corrections impliquées par la pratique de la séquence ne semble pas être une préoccupation importante chez nos collègues ; elle obtient une moyenne générale de 2,5 (M : 2 pour les professeurs du cours 101 et M : 3,2 pour les professeurs du cours 301.

3.5.2 *Résultats aux questions ouvertes et commentaires*

Comme les résultats donnés en 3.5.1 le montrent, notre projet de séquence a reçu un haut niveau d'approbation. Ce fait se reflète aussi dans les réponses aux questions ouvertes. De façon générale, nous avons eu peu de questions et peu de critiques. Nous donnerons ici une synthèse et un résumé des réponses qui ont été adressées aux professeurs du département dans deux documents[2]. Les citations rapportées dans la section 3.5.2.2 en sont extraites.

---

[2] a) Réponses ponctuelles aux commentaires concernant l'évaluation départementale de la séquence (volets A,B,C).
b) Réponse aux commentaires concernant l'évaluation départementale de la séquence (Volet D).

3.5.2.1 *Remarques et commentaires sur le vocabulaire et la formulation des objectifs*

Beaucoup de remarques portaient sur le choix de tel ou tel mot et sur les implications de ces choix, mais sans jamais remettre en question l'existence de la finalité ni des dix objectifs élaborés par le comité. Ainsi s'inquiète-t-on particulièrement du sens du mot «argumentatif» dans l'expression «raisonnement argumentatif». Nous avons renvoyé nos collègues à certains textes d'auteurs qui font école dans ce domaine, dont Robert Blanché, Jean-Blaise Grize et Georges Vignaux.

3.5.2.2 *Demandes de précision sur la nature des objectifs*

Un certain nombre de commentaires demandaient à ce que soient clarifiés le choix et la nature de quelques objectifs. Pour l'objectif 1, «Identifier une définition», les répondants se demandent si on exigera aussi de reconnaître une bonne définition et pourquoi le comité a écarté la production d'une définition. Nous précisons alors qu'il s'agit de reconnaître une définition exacte et que la production d'une définition nous paraît trop difficile comme point de départ de la séquence.

Pour l'objectif 6, «Reconstituer un discours rationnel...», les questions portent surtout sur le recoupement possible avec le l'objectif 10. On ne saisit pas très bien la différence entre «produire» et «reconstituer» un discours. Nous expliquons alors que dans l'objectif 6, il s'agit d'une reconstitution à partir d'éléments fournis par le professeur tandis que dans l'objectif 10, l'étudiant produit seul ce discours à l'aide des habiletés acquises antérieurement.

Pour l'objectif 8, «Justifier une prise personnelle de position philosophique», on trouve le même questionnement concernant un possible dédoublement avec l'objectif10. Mais il n'en est rien : l' objectif 8 vise à développer une partie seulement du discours rationnel, c'est-à-dire la justification, et de cette manière, il en prépare la production.

Ces documents sont disponibles en en faisant la demande au département de philosophie du CEGEP de Bois-de-Boulogne (cette note est la suite de la note 2, p. 71).

3.5.2.3 *Remarques sur l'enseignement de la séquence*

Les professeurs ont aussi fait part de leurs commentaires et suggestions sur l'enseignement de la séquence. Les remarques les plus fréquentes concernaient la motivation, la liberté académique, la quantité de travail et les implications possibles d'un tel enseignement.

- ***Motivation***

D'après les résultats chiffrés obtenus à la question 1,b (annexe 1, volet D) et les commentaires qui l'accompagnent, on s'aperçoit qu'en général les professeurs du département associent pour leurs étudiants, rigueur et déplaisir, structuration de la pensée et démobilisation, rationalité et ennui. En bref, la séquence apparaît comme un pensum, ou encore comme une médecine nécessaire mais très amère. Notre réponse a été la suivante :

> Il faut s'abstenir de jugements précipités et se demander si ces associations ne tiennent pas plutôt à la façon de présenter l'exigence de rationalité si l'on s'en tient, comme cela s'est déjà présenté, à faire de la logique pour de la logique (au cours 101 par exemple), la résistance étudiante peut parfois se manifester, mais si les exercices proposés ne sont que des éléments intégrés dans un contenu qui permettent de le mieux comprendre, les étudiants saisissent l'intérêt et la richesse d'une démarche rationnelle. Pourquoi partir de l'idée qu'ils n'aiment pas apprendre à maîtriser les habiletés qui leur permettent de structurer leurs idées et de s'approprier peu à peu les capacités qu'eux-mêmes déplorent ne pas posséder? Bien sûr, il ne faut pas se cacher que cet effort leur est peu coutumier. Ils peuvent le ressentir comme une contrainte. C'est alors à nous de leur expliquer le bien-fondé d'un tel apprentissage.

- ***Liberté académique***

Dans le contexte de notre recherche, accepter d'expérimenter la séquence équivaut à s'engager à l'enseigner. Ceci implique qu'on s'astreint à prendre une partie de ses heures de cours pour enseigner quelque chose qu'on n'a pas conçu soi-même. Les questions des professeurs touchant cette aspect sont assez nombreuses et concernent surtout leur liberté de manoeuvre par rapport aux objectifs. Doivent-ils tout enseigner, peuvent-ils en rajouter, autrement dit, dans quelle mesure peuvent-ils déroger aux propositions que le comité leur fait? Nous avons cru apaiser ces inquiétudes en expliquant que

> les habiletés exigées à chaque cours ne sont pas exclusives de celles qui viennent ultérieurement. S'il en était ainsi, le contenu du cours serait sérieusement orienté, ce qui n'est pas du tout dans l'esprit de la séquence. Ce dernier n'exclut pas non plus qu'un professeur puisse intégrer des habiletés autres. L'important pour maintenir le caractère de séquence à ces objectifs est que chaque étudiant ait intégré de la même façon les objectifs d'un cours donné.

Le problème se pose avec plus d'acuité pour les cours 101 et 201 dont les objectifs ne suscitent pas l'expression personnelle des étudiants. Quels sont alors les recours possibles pour les professeurs qui enseignent ces cours? La réponse du comité a été la suivante :

> Ou bien ils pourront demander à l'étudiant d'exprimer ses idées ou sentiments dans un texte informel qui ne requiert aucune habileté intellectuelle particulière (on pourrait alors évaluer ce genre d'exercice avec les critères connus : pertinence, richesse du contenu, profondeur, etc...); ou bien, s'ils veulent faire pratiquer de façon plus formelle quelques habiletés qui apparaissent plus avant dans la séquence, ils s'inspireront des définitions établies dans la séquence, afin d'éviter le retour à un morcellement de la pratique pédagogique. Dans ce dernier cas, le professeur devrait exiger moins de ses étudiants.

- ***Quantité de travail***

Les moyennes accordées à cette question (section 3.5.1.4) traduisent une certaine inquiétude que l'on retrouve exprimée dans les questions ouvertes. Ainsi, plutôt que leur désaccord, certains professeurs ont exprimé leur crainte de voir augmenter leur tâche à cause de la recherche d'autant plus que celle-là coincidait avec un accroissement de la charge de travail décrété par le gouvernement en 1982. Mais cette question n'a jamais fait l'objet d'un débat de fond remettant en question l'expérimentation ou l'implantation éventuelle d'une séquence.

- ***Implications***

Mis à part certaines faiblesses dans la motivation, le temps imparti à la séquence, une éventuelle augmentation de la tâche et l'intégration de la séquence à l'enseignement auront, selon les professeurs, peu d'implications nouvelles sur leur travail quotidien.

3.6 Version expérimentale de la séquence (2ième version)

L'assentiment du département acquis, nous avons entrepris, à l'aide des remarques et commentaires de nos collègues,l'élaboration de la séquence qui allait servir à l'expérimentation. Après un effort de clarification et de justification du choix des objectifs pédagogiques en fonction de l'objectif terminal, nous avons été amenés à repenser l'optique de certains objectifs sans pour autant en changer fondamentalement le sens. Le schéma présenté dans cette section du rapport montre que les modifications apportées à la première version ont été mineures; par ailleurs, elles ont été l'occasion d'un intense questionnement sur la mise en pratique éventuelle des habiletés. Effectivement, notre préoccupation principale consistait à trouver des activités d'apprentissage ou exercices qui guident bien les étudiants vers l'atteinte des différents objectifs pédagogiques. De notre capacité à inventer et à présenter des exercices pertinents, clairs, variés et motivants dépendaient la réussite de l'expérimentation et par conséquent la résolution du problème de cohérence et de progression dans la formation intellectuelle des étudiants. Nous pensions qu'il s'agissait d'un défi pédagogique original, car très peu de manuels se soucient de cet aspect de l'enseignement de la philosophie.

3.6.1 Schéma de la séquence

Nous avons donc produit une deuxième séquence remaniée et pourvue d'objectifs méthodologiques que nous présentons ici sous forme de schéma. Ces habiletés et leurs exercices constituent la version expérimentale de la séquence. Ce sont eux qui ont servi de matière aux tests de rendement et leur enseignement a été l'objet des tests de perception.

3.6.1.1 Explication des modifications

Etant donné le haut taux de satisfaction de nos collègues, la première version de la séquence n'a subi que quelques modifications importantes lors de son premier remaniement.

- ***Modifications aux objectifs***

La première modification consiste en la fusion des objectifs 3 et 4. Après réflexion, il apparaissait évident qu'il existait un recoupement flagrant entre «Identifier et analyser la structure d'un discours donné» et «Résumer la pensée d'autrui» même si l'un concernait l'analyse du discours et l'autre la production d'un texte reproduisant son sens. Nous avons donc choisi de fondre ces deux éléments en un seul objectif : «Résumer la pensée d'autrui» où sont conservées les habiletés du troisième et du quatrième objectifs. La séquence passe donc de dix à neuf objectifs.

La deuxième modification porte sur l'objectif 10, «Produire un discours rationnel sur un problème philosophique donné», qui devient l'objectif 9 et s'énonce maintenant comme suit : «Produire un discours rationnel argumentatif». Tel que décrit dans la première version, il se présente comme la synthèse de toutes les autres habiletés. Or, le comité de recherche s'est aperçu qu'aucun des objectifs antérieurs n'habilitait les étudiants à produire une problématique et une solution, éléments indispensables à un discours argumentatif. Ainsi, le titre de ce neuvième objectif est-il ambigu, car il faut l'entendre comme l'objectif qui à la fois prépare à la production d'une problématique et d'une solution et qui synthétise toutes les habiletés antérieures à la production d'un tel discours.

- ***Modifications à l'organisation de la séquence***

Les deux modifications précédentes en impliquent une troisième. Il s'agit d'une légère transformation de l'organisation des objectifs de la séquence. On notera effectivement que leur répartition par numéro de cours est différente de celle proposée à la section 3.3.1.2. Nous avons cependant conservé la distinction entre objectifs de «reconnaissance» et objectifs de «production».

L'organisation se présente donc ainsi :

1ère année	1ère session	obj. 1	reconnaissance
	cours 101	obj. 2	reconnaissance
		obj. 3	reconnaissance
	2e session	obj. 4	reconnaissance
	cours 201	obj. 5	reconnaissance et production assistée
2e année	3e session	obj. 6	reconnaissance et production assistée
	cours 301	obj. 7	production assistée
	4e session	obj. 8	production assistée
	cours 401	obj. 9	production assistée

3.6.1 2 *Présentation du schéma*

On trouvera aux pages suivantes le schéma de la version expérimentale de la séquence. Le lecteur y remarquera les modifications expliquées en 3.6.1.1 et l'adjonction des objectifs méthodologiques dont nous parlerons en 3.6.3.

Schéma de la séquence d'objectifs pédagogiques et méthodologiques

(version expérimentale)

1. Identifier une définition

- Découvrir la croissance de la compréhension et de l'extension
- Classer des concepts selon leur compréhension et leur extension
- Distinguer la compréhension de l'extension
- Reconstituer une définition
- Identifier la transgression des règles de la définition
- Distinguer les sens multiples d'un mot
- Identifier la rectitude ou la transgression des règles de la définition

2. Identifier un raisonnement argumentatif

- Distinguer entre jugement de réalité et jugement de valeur
- Faire une déduction immédiate
- Identifier et reformuler les arguments principaux qui justifient une position
- Identifier la position défendue par une argumentation
- Identifier certains sophismes

3. Résumer la pensée d'autrui

- Identifier l'articulation des idées d'un texte
- Reconnaître les idées principales dans un texte
- Reformuler un problème présent dans une affirmation
- Identifier la structure et reformuler les idées d'un discours

4. Critiquer la pensée d'autrui

- Discerner divers types d'énoncés et les jugements de valeur sur ces énoncés
- Reconnaître les relations entre des énoncés et les jugements sur la valeur des relations
- Grille pour l'apprentissage de la critique interne

5. Reconstituer un discours rationnel sur un problème philosophique donné

- Mettre en ordre un discours à partir de phrases ou de paragraphes donnés en désordre
- Mettre en ordre un discours à partir de phrases ou de paragraphes donnés en désordre (Problématique-Position-Argumentation-Solution)
- Reconstituer un discours à partir des idées de la problématique, des arguments et de la solution (déjà donnés)

6. Comparer deux positions philosophiques

Identifier les auteurs de théories philosophiques

Identifier des pensées philosophiques identiques

Identifier le type de comparaison entre deux positions philosophiques

Identifier un énoncé philosophique

Identifier le type de comparaison entre deux théories philosophiques données

Comparer deux théories à l'aide d'une grille d'analyse donnée

Comparer deux théories à l'aide de la confection d'une grille d'analyse

7. Justifier une prise personnelle de position philosophique

Comment trouver un argument
-par sa nature
-par sa fonction

Comment développer un argument
-énoncer l'argument
-expliciter l'argument
-établir le lien avec la position

8. Fabriquer un plan de travail

Faire un plan à l'aide d'une grille en identifiant
-structure littéraire
-structure argumentative et plan détaillé

9. Produire un discours rationnel argumentatif

Faire une problématique

Faire une solution

Consignes pour produire un discours rationnel argumentatif comportant
-une problématique
-une position
-une argumentation
-une solution

3.6.2 Description des objectifs pédagogiques

L'ordonnance de la séquence est fonction de divers critères expliqués en 3.4.1. L'orientation de notre travail vers l'argumentation a cependant été déterminant.

Comme le dit Oléron (1983), il existe de nombreux types d'argumentation. Le temps imparti pour la séquence nous a obligé à faire des choix précis. Nous avons effectivement préféré habiliter les étudiants à un seul modèle. Il nous semblait que la maîtrise des éléments essentiels de ce genre de discours – problématique, prise de position, arguments et solution – leur permettrait par la suite, s'ils le désiraient, d'explorer d'autres modèles possibles.

Nous avons donc privilégié la structure décrite ci-dessous pour sa clarté et sa simplicité.

Tableau 3

Tableau synoptique du discours argumentatif

Parties du discours	Éléments de la structure argumentative
Introduction	A. Problématique 1. mise en scène 2. question
Développement	B. Prise de position 1. précision de vocabulaire 2. énoncé de la position 3. explication de la position C. Justification de la position 1. premier argument : a. explicitation de l'argument b. relation de l'argument à la position 2. deuxième argument, etc. : a. explicitation de l'argument b. relation de l'argument à la position
Conclusion	D. Solution Synthèse des arguments en relation avec la position

Nous expliquerons ici le choix de chacun des objectifs et leur lien à l'objectif terminal, «Produire un discours rationnel argumentatif».

3.6.2.1 *Objectif 1 - Identifier une définition*

> Ce qui permet – et dans une certaine mesure ce qui contraint – les hommes à argumenter, ce n'est pas simplement qu'ils diffèrent par les points de vue qu'ils adoptent à l'égard de leur environnement et d'eux-mêmes et des échelles différentes de valeur qu'ils adoptent. C'est aussi parce que les mots n'ont pas une signification strictement et univoquement définie, qu'ils comportent, pris en eux-mêmes ou intégrés dans le contexte d'un discours et de cadres idéologiques, une plasticité, une ambiguïté, une pluralité de signification permettant de communiquer des intentions différentes et quelque fois opposée (Oléron, 1983, p. 63).

Les étudiants doivent donc être aptes, dans un premier temps, à reconnaître des définitions correctes pour éventuellement choisir les leurs dans une argumentation. La matière de cet objectif porte sur les notions d'extension et de compréhension, et donne les cinq règles d'une définition correcte. Cette habileté nous apparait essentielle dans la mesure où elle aide à la compréhension et à la clarification du sens de l'élément de base de tout discours : le mot. Elle est aussi minimale, car elle ne demande pas aux étudiants de produire une définition, exercice jugé trop difficile pour un premier objectif.

3.6.2.2 *Objectif 2 - Identifier un raisonnement argumentatif*

Si, comme le dit Bellenger (1980), «la définition d'un mot est le premier jalon d'un raisonnement» (p. 37), on peut affirmer qu'il n'y a pas d'argumentation sans raisonnement. Quand nous cherchons à justifier ou à expliquer un point de vue à quelqu'un, l'esprit organise une stratégie, ordonne les idées de façon à ce que le discours soit recevable. Le jugement, l'opinion ou l'idée que l'on cherche à faire partager doivent être appuyés par un processus de mise en valeur qui utilise les mouvements élémentaires de la pensée dont les principaux sont l'induction et la déduction. Argumenter c'est exposer les raisons qui fondent un jugement en les structurant selon

> des modèles crédibles de raisonnement. Ils tiennent cette crédibilité de leur apparentement à des processus utilisés dans les sciences exactes, à

> leur histoire, à leur théoricien, à leur usage en sciences humaines, en droit, en philosophie, ... et aident ainsi à l'écoulement et à l'accueil des arguments qu'ils abritent (Idem, p. 16).

Les étudiants doivent donc être en mesure de reconnaître ces différents processus de la pensée pour qu'eux-mêmes puissent éventuellement produire un discours argumentatif rigoureux, cohérent et respectant les règles de la raison. La matière de cet objectif porte sur le jugement et la distinction de ses catégories (jugement de réalité/jugement de valeur) dans le but de les aider à savoir prendre position (objectif 7). Elle touche, bien sûr, les différentes formes de raisonnement et invite les étudiants à raisonner en suivant quelques règles fondamentales de la logique. Nous avons privilégié la déduction immédiate parce qu'elle correspond au type de raisonnement se rapprochant le plus du mouvement naturel de la pensée qui argumente. La reconnaissance des sophismes et une mise en garde contre leur emploi constitue le troisième volet de cet objectif.

Cette habileté nous paraît essentielle car elle permet aux étudiants de connaître et de mieux maîtriser le cheminement de leur pensée lorsqu'ils justifieront leur position et d'utiliser des arguments corrects pour ce faire (objectif 7). Elle est aussi minimale. Effectivement, nous avons concentré les apprentissages sur quelques aspects du raisonnement en évitant toute théorisation outrancière et toute subtilité inutile en regard de l'objectif final échappant ainsi, du moins l'espérons-nous, aux inconvénients d'un certain nombre de manuels du genre.

3.6.2.3 *Objectif 3 - Résumer la pensée d'autrui*

Selon Granger (1967), le discours rationnel est à la fois cohérent et porteur de sens. Si l'on précise que ce discours est aussi de type argumentatif, il faut alors comprendre qu'il énonce des opinions, qu'il tente de les justifier, de les faire valoir et, parfois, de convaincre des partenaires ou «des adversaires». «Résumer la pensée d'autrui» consiste donc à retrouver derrière la discursivité de l'auteur la cohérence de son cheminement ou si l'on veut les étapes de son raisonnement et le sens de son message. Lorsque l'auteur argumente la cohérence s'organise autour de divers éléments caractéristiques : la problématique, la position, les arguments et la solution. Résumer comprend alors la recherche de ces composantes.

Cet objectif permet aux étudiants de se familiariser avec la structure du discours argumentatif et en particulier avec le plan qui la reproduit (objectifs 8 et 9). Ils apprendront aussi à en reconnaître les éléments pour mieux organiser leur propre

cheminement intellectuel. Ceci concerne la cohérence dont parle Granger. En ce qui regarde le sens, on demandera aux étudiants de reformuler les idées principales de l'auteur.

La matière de cet objectif porte sur l'organisation structurelle du discours et sur les éléments qui le composent, tous relatifs à l'argumentation. Cette habileté nous paraît essentielle car on ne peut faire l'économie de la structure que l'on veut voir reproduire par les étudiants dans leur propre discours (objectif 9). Elle est aussi minimale du fait que cette activité se fait à l'aide d'une grille d'analyse fournie par le professeur et ne demande aux étudiants que de reformuler les idées principales des auteurs.

3.6.2.4 Objectif 4 - Critiquer la pensée d'autrui

Critiquer c'est avant tout juger. Juger de la validité d'un discours renvoie à l'étude de son sens mais aussi de sa cohérence et de sa rigueur. On peut bien sûr discuter des valeurs desquelles il se réclame ce qui conduit assez sûrement à la polémique; mais on doit d'abord s'intéresser à la validité formelle des positions et arguments qu'il renferme, car s'ils sont jugés non recevables, il va de soi que l'échafaudage argumentatif s'écroule. Il sera de toute façon plus facile de discuter de la «logique» du discours que de sa valeur. Moins de passions sont alors en jeu.

Les étudiants doivent donc être en mesure de reconnaître la nature des énoncés utilisés par les auteurs ainsi que les rôles qu'ils jouent par rapport à la position dans le but de choisir leurs propres arguments en fonction de leur nature et d'en établir correctement le lien avec leur position.

Cet objectif porte sur le matériau de base du discours : les énoncés, dont on distinguera trois types, ceux qui portent sur quelque chose de singulier, ceux qui portent sur quelque chose de général et ceux qui sont des positions. Lorsqu'ils sont mis en relation ces énoncés jouent les uns par rapport aux autres des rôles particuliers. Parfois cause, conséquence, but, condition, effet, moyen, leur poids argumentatif diffère selon que leurs relations sont clairement établies ou non dans l'argumentation. Les étudiants ont donc besoin de savoir les reconnaître pour pouvoir établir de tels liens dans leur justification (objectif 7). Habiliter les étudiants à critiquer la pensée d'autrui reste essentielle dans la mesure où la connaissance de la nature des énoncés qu'ils emploieront dans leur discours et celle des relations logiques possibles lorsqu'ils sont position ou arguments les aideront à choisir et à développer leurs position et arguments. Cette habileté reste cependant minimale parce qu'elle ne

concerne que l'aspect formel du discours; Bloom et al. (1969) la nomment «critique interne» par opposition à la critique externe.

3.6.2.5 *Objectif 5 - Reconstituer un discours rationnel sur un problème philosophique donné*

Cet objectif vise avant tout à intégrer les habiletés intellectuelles de la séquence antérieurement acquises. Alors que dans les objectifs 1,2,3 et 4, l'étudiant doit analyser et décomposer le discours, dans l'objectif 5, il doit le recomposer, ce qui marque le début d'une synthèse intellectuelle et un pas de plus dans l'autonomie.

Nous avons pensé qu'à la fin de la première année de cégep, l' étudiant devait commencer à maîtriser un certain nombre de connaissances et à «produire» un discours argumentatif. Cette production diffère cependant de celle de l'objectif 9, car elle est assistée. Elle n'est en fait que la «ré-écriture» d'un discours déjà lu ou entendu lors d'un cours magistral par exemple.

L'étudiant doit ou bien retrouver l'ordre logique et la structure argumentative dans un texte dont les phrases lui sont données en désordre de façon à lui rendre sa cohérence et son sens, ou bien il doit à partir d'une problématique, d'arguments et d'une solution donnés, faire son choix et réécrire un texte de type argumentatif en mettant en pratique ses connaissances et ses habiletés concernant la définition, le raisonnement, la structure argumentative (objectif 3), la nature des énoncés et leurs relations possibles (objectif 4).

Premier exercice d'écriture, cet objectif prépare directement à la production du discours argumentatif. C'est pourquoi, nous le croyons essentiel à la démarche progressive des étudiants vers l'objectif 9. Mais il ne propose que la reconstitution d'un discours; de plus la structure et la matière (problématique, position, arguments, solution) sont fournies par le professeur. On ne peut alors parler d'une véritable production, mais d'une production assistée, ce qui en fait un objectif dont l'exigence est minimale.

3.6.2.6 *Objectif 6 - Comparer deux positions philosophiques*

> Les ressources de la comparaison en matière argumentative sont considérables... Pour prouver... qu'une opinion est valable, nous usons de la comparaison, cela revient à montrer que cette opinion est semblable,

> différente, ou meilleure et supérieure à d'autres qui lui sont comparables... (Bellenger, 1980, p. 39).
>
> La comparaison cherche à établir des relations par ordination quantitative ou qualitative en usant des chiffres ou plus évasivement du superlatif. Parfois elle fonctionne par opposition ou par différence... La comparaison cherche à faire passer des identités entre des faits et des valeurs ne relevant pas du même système... Ces transferts sont manipulateurs : ils veulent frapper ils veulent poser violemment des problèmes de conscience... La comparaison par identification a recours à l'usage du «pareil à, c'est la même chose que, c'est comme (Idem).

Bellenger fait ici ressortir la comparaison comme un outil dans le corps même de l'argumentation. C'est une façon de mener le raisonnement argumentatif. Mais il la présente aussi comme un moyen de poser les problèmes dans toute leur acuité.

Les étudiants devraient donc être habilités à comparer pour pouvoir conduire le déroulement de leur argumentation, mais surtout pour présenter la problématique qu'ils vont essayer de résoudre. Comme nous le verrons dans l'explication de l'objectif 9, nous avions privilégié un type de problématique qui propose deux solutions opposées possibles au problème posé. La matière de cet objectif porte par conséquent sur la reconnaissance d'énoncés et de pensées identiques, similaires ou opposés. Cette habileté est essentielle car elle permet de maîtriser l'élément fondamental de la problématique, la mise en scène (objectif 9), que les étudiants auront à produire dans leur discours argumentatif. Elle est aussi minimale car elle ne leur demande que des comparaisons dont les critères et les éléments sont fournis par les professeurs dans des grilles d'analyse.

3.6.2.7 Objectif 7 - Justifier une prise personnelle de position philosophique

On peut penser l'argumentation en termes de persuasion. Nous l'avons pensé d'abord en termes de justification sans exclure l'idée, toutefois, qu'une justification bien menée est de nature à produire chez l'interlocuteur des effets persuasifs. Il s'agit d'expliquer à autrui sur quoi repose la position prise. En fait, argumenter revient alors à rendre crédible, valable et acceptable la position prise en exposant les présupposés qui en sont le fondement rationnel. La justification est donc le coeur de toute argumentation. Or, comme le précise encore Bellenger (1980, p. 74)

> l'improvisation ne peut avoir valeur de méthode en la matière. Une argumentation se construit, s'organise... elle est constituée par une série d'arguments reliés qui tendent tous à obtenir l'acquiescement, l'accord, la croyance en la vérité, la justesse, l'utilité de ce que nous soutenons.

L'étudiant doit donc apprendre à trouver des arguments acceptables en évitant les sophismes (obj. 2), à les développer en en explicitant le sens à l'aide de définitions (obj.1) et à montrer en quoi ils soutiennent la position prise en explicitant la relation logique qu'ils ont avec elle. Il sera ainsi apte à produire l'essentiel du discours rationnel argumentatif. La matière de cet objectif concerne donc d'abord la recherche et la sélection d'arguments en fonction de leur nature et de leur relation avec la position (obj.4). Elle porte aussi sur le développement des arguments par leur explicitation, leur illustration et l'explication de leur lien avec la position.

Cette activité est essentielle puisqu'elle prépare à l'élément le plus important du discours argumentatif. C'est aussi pourquoi nous considérons qu'elle exige beaucoup plus des étudiants que toutes les autres car elle suppose une autonomie suffisante pour trouver des idées personnelles et raisonner correctement. Par contre, on peut la considérer comme minimale dans la mesure où elle propose un seul modèle possible d'argumentation et ne tient pas compte de toutes les possibilités d'agencement des arguments même si elle ne les exclut pas.

3.6.2.8 Objectif 8 - Fabriquer un plan de travail

Bellenger (1980) nous dit qu'une argumentation s'organise. L'instrument d'organisation par excellence du discours c'est le plan. Il faut effectivement le percevoir comme un outil de cohérence et de rigueur qui permet la compréhension du cheminement de la pensée. Il ordonne les idées dans une suite logique, il met de l'ordre dans le discours, il enchâsse le déroulement du raisonnement dans un cadre perceptible aidant le lecteur ou l'auditeur à comprendre le sens de ce qui est dit. La rigueur se met donc ici au service du sens. Le plan ordonne les idées mais il permet aussi de les enchaîner logiquement et de faire ressortir les liens entre les différents moments du raisonnement et plus particulièrement dans une argumentation, les relations entre problématique, position, arguments et solution. Il assure ainsi la cohérence de ces divers éléments en explicitant leur enchaînement. Ossature du discours, il le soutient et le structure.

Les étudiants devront donc être capables de fabriquer un plan détaillé de façon à ordonner, enchaîner et structurer leurs idées dans un discours argumentatif. La

matière de cet objectif distingue structure littéraire (introduction, développement, conclusion), structure argumentative (problématique, position, arguments, solution) et plan détaillé (séquence des idées principales du discours). Cette habileté est essentielle parce que sans plan il ne peut y avoir de rigueur, de cohérence, de sens, donc de rationalité dans les discours et le discours argumentatif doit être, pour nous, rationnel. Mais elle reste minimale dans la mesure où la production de ce plan est encadrée par l'existence d'une grille que les étudiants remplissent. Ils n'ont pas à inventer un ordre qui leur est personnel. Comme nous avons choisi un seul modèle d'argumentation, nous avons aussi opté pour une seule façon de fabriquer un plan.

3.6.2.9 *Objectif 9 - Produire un discours rationnel argumentatif*

Selon le modèle adopté dans notre séquence «Produire un discours rationnel argumentatif» à propos d'un problème philosophique donné, c'est être capable d'en poser les enjeux en termes clairs, de prendre position et de la soutenir à l'aide d'arguments qui auront sens et cohérence et finalement d'y apporter une solution en faisant la synthèse des arguments du déroulement de la pensée.

Les objectifs précédents et surtout l'objectif 7, «Justifier une prise personnelle de position philosophique», préparent l' étudiant à produire le corps de l'argumentation, à trouver des arguments et à montrer leur pertinence par rapport à la position. L'objectif 9 leur montrera à présenter une problématique et une solution, seuls éléments du discours non encore abordés.

Toute problématique incite à la délibération. Lorsqu'un problème se pose, la pensée hésite entre au moins deux solutions possibles, entre deux thèses dont on évaluera le mérite.

> La conception de la délibération comme un affrontement entre thèses opposées dont chacune est exposée à son tour est une transposition de vieux procédés de guerre ou de combat singulier. Elle se prête aux réalisations théâtrales dont se rapprochent les débats judiciaires et politiques (Oléron, 1983, p. 108).

A la question en jeu doit donc s'ajouter, pour que le lecteur saisisse l'existence d'un débat, une mise en scène qui fera ressortir les antagonismes sous-jacents.

La première partie de la matière de cet objectif présente les deux éléments d'une problématique : la mise en scène et la question. On en trouvera aussi quelques

modèles illustrant divers types d'introduction possibles : introduction par accumulation de faits, par le couple thèse-antithèse, par la mise en évidence de distorsions entre faits et valeurs, etc.

La deuxième partie de la matière de cet objectif porte sur la solution d'un discours argumentatif, c'est-à-dire sur sa conclusion. Il s'agit de montrer comment l'ensemble des arguments soutiennent, par leur relation réciproque, la position initiale. La conclusion n'est donc pas l'alignement spontané des arguments, elle doit tenir compte de leur agencement dans le développement. Leur organisation commande ainsi au raisonnement inductif ou déductif que fera la pensée dans la conclusion, montrant de cette façon la pertinence de la solution proposée à la question de départ.

La troisième partie de cet objectif donne des consignes pour la production autonome du discours rationnel argumentatif en référant l'étudiant aux connaissances et habiletés acquises antérieurement.

3.6.3 *Procédé d'élaboration des objectifs méthodologiques*

Le comité de recherche ayant présenté et expliqué les neuf objectifs pédagogiques de la séquence et ayant reçu l'assentiment du département, il lui fallait, conformément au mandat départemental, entreprendre l'élaboration des objectifs méthodologiques.

Il s'agissait de traduire en activités d'apprentissage les habiletés reliées aux objectifs pédagogiques. C'est cet aspect qui distingue notre séquence des autres tentatives du même genre, sauf celle du département de philosophie du collège Ahuntsic. Effectivement nous étions très soucieux de pouvoir guider les étudiants, étape par étape, dans l'acquisition des habiletés intellectuelles. Plutôt que de leur dire, par exemple, dans une consigne : «justifiez votre position», nous voulions que la consigne leur donne suffisamment de renseignements pour que tous puissent faire cette démarche et surtout pour que tous puissent la faire de la même façon.

Comme pour la conception des objectifs pédagogiques nous avons travaillé par consensus. Chacun des membres du comité de recherche apportait des projets d'exercices dont nous discutions ensuite la pertinence et surtout la faisabilité. Dans un deuxième temps, nous présentions ces exercices à l'assemblée départementale qui donnait ou non son assentiment. Enfin, les exercices retenus étaient pratiqués en classe pendant les deux ans qu'a duré l'expérimentation.

Nous ne ferons ici ni l'énumération ni la description des trente-quatre objectifs méthodologiques (voir note 5, p. 152) de la séquence. En plus d'être fastidieuse, cette énumération serait inutile dans la mesure où un certain nombre d'activités a été supprimé ou remplacé dans la version finale de la séquence (les types d'exercices utilisés dans les tests de rendement apparaissent dans les annexes 2, 3, 4, 5). Nous effectuerons une description complète des activités retenues pour la version finale de la séquence à la section 6.3 de ce rapport.

Dans les pages suivantes sont exposés les critères qui ont guidé nos choix dans leur élaboration et leur présentation.

3.6.3.1 *Conception des objectifs méthodologiques par les chercheurs*

Chaque objectif pédagogique a été doté d'exercices dans le but d'habiliter l'étudiant à sa maîtrise. Il fallait donner des consignes appropriées à chaque objectif et par ailleurs se préoccuper de la matière sur laquelle portaient ces exercices.

- *Constitution des consignes des exercices*

Notre principal souci consistait en la pertinence des consignes pour l'atteinte de l'objectif pédagogique auquel chaque objectif méthodologique était subordonné. La plupart du temps nous nous en sommes assurés en décomposant les habiletés intermédiaires nécessaires à l'atteinte de l'habileté terminale. Ainsi avons-nous pensé qu'il fallait savoir reconnaître l'extension et la compréhension d'une définition pour savoir identifier une définition, de même qu'il fallait savoir trouver des arguments et savoir les développer pour justifier une position. En général, nous avons essayé de décomposer la démarche intellectuelle impliquée par un objectif pédagogique en plusieurs étapes allant des plus élémentaires aux plus complexes pour les traduire en consignes indiquant comment il fallait faire pour obtenir le résultat souhaité.

Assurés par ce procédé de la pertinence de nos choix, nous avons porté nos efforts sur la clarté des consignes en prenant soin d'utiliser un vocabulaire connu des étudiants et d'y intégrer les notions théoriques acquises par l'enseignement des «éléments de connaissance» de chaque objectif pédagogique. De plus, toutes les consignes étaient transmises en termes d'activités à réaliser par l'utilisation de verbes qui indiquent clairement la marche à suivre.

Finalement, nous voulions graduer la difficulté des divers exercices reliés à chaque objectif pédagogique. La démarche suivie pour nous assurer de leur pertinence nous garantit aussi pour la plupart leur gradation en termes de difficulté. Ceci se révèle

exact surtout pour les exercices de reconnaissance. Les exercices de production, nous en sommes conscients, exigent plus des étudiants qui sont moins préparés par la production d'éléments intermédiaires.

- ***Choix du matériel des exercices***

Les objectifs méthodologiques sont constitués de consignes mais l'étudiant doit les appliquer à un matériel précis.

Comme nous l'avons déjà précisé les habiletés de la séquence ne sont pas exclusives à la philosophie mais nous voulions bien sûr les faire pratiquer pour améliorer la compréhension des contenus philosophiques des cours et pour rendre les étudiants plus performants dans leur exercice de la philosophie. Nous avons donc opté pour que tous nos exercices, exemples et modèles portent sur des sujets philosophiques à quelques exceptions près.

Ce choix délibéré avait certes des avantages mais aussi des inconvénients parce qu'il les rendait plus arides et plus abstraits. Ce fait aura des répercussions sur l'intérêt de ce matériel pour les étudiants. Aussi, nous avons cherché à capter cet intérêt par différents moyens. Par exemple, les sujets de quelques exercices se voulaient humoristiques, d'autres se présentaient sous forme d'énigme à résoudre. Mais cet effort n'a été possible que pour les exercices de reconnaissance.

Le choix du matériel déterminait non seulement l'intérêt mais aussi la difficulté de certains exercices. Nous avons de fait gradué la difficulté non pas seulement par la complexification des consignes mais aussi par le niveau d'abstraction des textes ou des énoncés.

3.6.3.2 Présentation matérielle des objectifs méthodologiques

Les objectifs méthodologiques du cours 101 terminés nous les avons soumis à l'approbation de nos collègues. Cette évaluation informelle a mis en évidence certes leur accord pour l'enseignement et le mise en pratique de ces activités d'apprentissage mais surtout leur volonté que nous poussions plus loin notre participation à leur propre travail.

- ***Modèles et cahiers d'exercices***

Disons rapidement que nous avions envisagé l'élaboration des objectifs méthodologiques en termes de consignes, applicables par tous pour assurer la

cohérence et la progression dans l'enseignement, et en termes de modèles. Ceci signifie que l'équipe de recherche avait à produire un seul exercice pour illustrer chaque objectif méthodologique. Or nos collègues ont souhaité, dès le cours 101, avoir en leur possession une série d'exercices pour chaque objectif méthodologique et la matière théorique des objectifs pédagogiques. Ainsi est née l'idée de produire des cahiers correspondant à chaque cours et composés des éléments de connaissance et des exercices accompagnant les objectifs pédagogiques. Ces quatre cahiers intitulés «Cahiers d'exercices» ont été vendus à tous les étudiants du collège (environ 1500) faisant leurs cours de philosophie pendant les deux années d'expérimentation de la séquence.

- ***Avantages et inconvénients de l'utilisation des cahiers d'exercices***

Pour le comité de recherche, la production de ces cahiers a présenté deux difficultés majeures. Notre tâche a considérablement augmenté et nous avons dû consacrer de nombreuses heures non pas à la recherche d'objectifs méthodologiques mais au matériel nécessaire à leur diversification. Ce travail n'étant pas prévu à notre échéancier, nous avons dû faire le sacrifice d'un certain nombre d'heures de repos! Mais l'obstacle majeur consistait pour nous dans le choix de la matière des exercices. Il faut bien comprendre que, par exemple, le cahier d'exercices du cours 101, servait à neuf professeurs différents dont les cours n'avaient pas de contenu philosophique commun, si ce n'est les lignes directrices du programme. Or de notre côté, nous avions opté pour des sujets philosophiques dans les exercices. Il a donc fallu essayer de concilier les sujets de nos exercices avec certains des thèmes traités par huit ou neuf professeurs différents. Autrement, les cahiers auraient été perçus comme des intrus dans les cours, ce que d'ailleurs nous n'avons pu complètement éviter.

Pour les professeurs, il est évident que l'utilisation des cahiers constituait à prime abord un avantage. Plutôt que d'inventer leurs propres exercices à partir de nos consignes et de notre modèle, ils n'avaient qu'à présenter ce matériel, l'expliquer, le faire pratiquer et le corriger, ce qui n'est tout de même pas rien. Mais, par le fait même, la finalité de ces cahiers s'en trouvait gauchie dans la mesure où leur contenu aurait dû être transposé en fonction de tel ou tel contexte d'enseignement avant d'être utilisé. Non seulement devaient-ils justifier l'apprentissage des habiletés intellectuelles, mais ils devaient aussi faire admettre une matière qui, bien souvent, n'avait rien à voir avec les thèmes philosophiques qu'ils développaient. Il y a eu là un véritable problème de motivation des étudiants dû à un problème d'intégration de ces cahiers aux quatre cours (section 5.2.2.2).

Pour les étudiants, le fait d'avoir en main un cahier, avec la matière enseignée, des modèles d'exercices, et des corrigés constituait évidemment un atout dans leur apprentissage. Le cahier est en ce sens un véritable soutien pédagogique. Mais, ils pouvaient aussi le considérer comme sans intérêt par rapport à la thématique du cours qu'ils suivaient étant donné les différences de contenu philosophique.

Enfin, pour l'enseignement de la philosophie au collège de Bois-de-Boulogne, la présentation de la séquence sous forme de cahiers a eu l'avantage énorme de donner des instruments communs à l'ensemble du corps professoral et des étudiants. Ces cahiers concrétisaient une nouvelle cohérence dans l'enseignement des habiletés intellectuelles et permettaient aux partenaires du processus pédagogique de mesurer la progression du cours 101 au cours 401. Il est certain toutefois qu'une plus grande adaptation de la matière des exercices aux contenus philosophiques des cours de chacun des professeurs aurait favorisé une meilleure intégration de la séquence à l'enseignement.

Chapitre 4

Méthodologie de l'expérimentation

Nous aimerions rappeler ici que notre recherche, qui a commencé à l'automne 1983, comportait essentiellement trois phases : l'élaboration, l'expérimentation et l'évaluation d'une séquence d'objectifs pédagogiques et méthodologiques pour l'enseignement de la philosophie au collégial.

Dans le chapitre précédent, nous avons déjà décrit le procédé d'élaboration de la séquence des objectifs pédagogiques (section 3.4) et méthodologiques (section 3.6.3). Dans le chapitre 4, c'est la méthodologie de l'expérimentation de la séquence, phase principale de notre démarche, qui retiendra notre attention. Dans le chapitre 5, nous rapporterons les résultats obtenus lors de cette expérimentation qui serviront à l'évaluation de la séquence, troisième et dernière phase de notre recherche.

Pour décrire la méthode suivie lors de l'expérimentation de la séquence, nous traiterons successivement du déroulement général de cette expérimentation, de la nature des groupes expérimental et contrôle, du rôle joué par les professeurs du département et, finalement, des instruments de mesure utilisés pour sa réalisation.

4.1 Déroulement général de l'expérimentation

Cette expérimentation se déroule dans les cours de philosophie 101 à 401 sur quatre sessions ou étapes consécutives qui vont de l'automne 1984 au printemps 1986. Elle consiste principalement dans la pratique, par les étudiants, des activités d'apprentissage (trente-quatre objectifs méthodologiques) préparatoires à l'atteinte des neuf objectifs pédagogiques de la séquence.

4.1.1. Session automne 1984

- Les chercheurs constituent un groupe expérimental de 200 étudiants à même la population du cours 101 et tentent de constituer le groupe contrôle.

- Les professeurs expérimentateurs du cours 101 reçoivent le premier cahier d'exercices (activités d'apprentissage) préparé à leur demande.

- Le groupe expérimental suit le cours 101 et fait l'apprentissage des habiletés reliées aux trois premiers objectifs de la séquence : identifier une définition, identifier un raisonnement argumentatif et résumer la pensée d'autrui.

- Dans le courant de la session, les chercheurs réunissent les professeurs expérimentateurs à quelques reprises pour assurer un suivi et un soutien pédagogiques. Ils préparent aussi les instruments d'analyse : test de rendement 101, tests de perception (version «professeurs» et version «étudiants») ainsi que le deuxième cahier d'exercices nécessaire à l'expérimentation des quatrième et cinquième objectifs.

- À la fin de la session, le groupe expérimental est soumis aux tests de rendement et de perception; les professeurs répondent au questionnaire du test de perception et reçoivent le deuxième cahier d'exercices.

4.1.2 Session hiver 1985

- Les chercheurs analysent partiellement les résultats des tests du cours 101. Ils tentent également de résoudre les problèmes posés par la constitution du groupe contrôle; ce dernier sera finalement composé d'étudiants qui achèveront le cours 401 en mai 1985 au collège de Bois-de-Boulogne.

- Professeurs et étudiants expérimentent les quatrième et cinquième objectifs qui consistent à critiquer et à reconstituer un discours.

- En cours de session, les chercheurs tiennent des réunions avec les professeurs expérimentateurs. Lors de ces dernières, des divergences de point de vue apparaissent relativement au quatrième objectif.

- Les chercheurs élaborent les exercices du troisième cahier pour l'expérimentation des objectifs six et sept et construisent les tests de rendement et de perception du cours 201.

- Ils construisent ensuite le test de rendement du cours 401 auquel sera soumis le groupe contrôle afin d'évaluer les habiletés intellectuelles qu'il a acquises durant sa formation sous «l'ancien régime».

- À la fin de la session, les chercheurs présentent le cahier d'exercices du cours 301 au département, qui accepte de l'expérimenter, et réaménagent le cahier du cours 101 en tenant compte des résultats obtenus.

4.1.3 Session automne 1985

- Les chercheurs poursuivent l'analyse des données, la préparation d'activités pédagogiques pour le quatrième et dernier cahier d'exercices, et procèdent au réaménagement des objectifs du cours 201.

- Professeurs et étudiants expérimentent les sixième et septième objectifs qui consistent à comparer et à justifier une position.

- A la fin de la session, professeurs et étudiants sont soumis aux tests de perception et les étudiants passent le test de rendement du cours 201.

4.1.4 Session hiver 1986

- Professeurs et étudiants expérimentent les huitième et neuvième objectifs qui consistent à produire un plan et un discours argumentatif.

- Les chercheurs vaquent à leurs activités habituelles d'analyse des données, de réaménagement des objectifs expérimentés antérieurement et d'encadrement des expérimentateurs.

- Les étudiants du groupe expérimental sont soumis au test de rendement du cours 401 passé l'année précédente par le groupe contrôle.

- Professeurs et étudiants passent les tests de perception.

Pour des raisons indépendantes de notre volonté, nous avons dû reporter à l'année suivante l'analyse complète des résultats obtenus. Toutefois, lors du réaménagement de la séquence (chapitre 6), nous avons pu en tenir compte d'une façon significative.

4.2 Choix et description des groupes d'étudiants

L'expérimentation de la séquence s'inspire du schéma expérimental classique qui comporte un groupe expérimental et un groupe contrôle. Cependant, ce schéma a dû subir certaines adaptations en raison de circonstances particulières que nous expliquerons plus loin.

4.2.1 Groupe expérimental

Le groupe expérimental se caractérise par le fait qu'il a reçu une formation intellectuelle axée sur la séquence des objectifs pédagogiques et méthodologiques (variable indépendante). Cette formation a été dispensée dans les quatre cours obligatoires de philosophie sur une période de deux ans, c'est-à-dire pendant les quatre sessions qui se sont succédé de septembre 1984 à mai 1986.

4.2.1.1 *Echantillonnage*

Nous avons constitué un groupe expérimental représentatif de la population du collège. Il comprend des étudiants, filles et garçons, des trois grands secteurs de l'enseignement collégial : sciences de la nature, sciences humaines et techniques.

Nous n'avons pas cherché à obtenir une représentativité mathématique parfaite car nous savions que nous n'aurions aucun contrôle sur les étudiants qui abandonneraient les cours ou qui quitteraient le collège durant les deux années d'expérimentation. Nous avons choisi 200 étudiants au début de l'expérimentation en prévoyant qu'il en resterait à peu près la moitié à la fin. Cet échantillonnage a été réalisé en prenant au hasard un des quatre ou cinq groupes habituellement confiés à chacun des professeurs du cours 101.

Concrètement, en septembre 1984, le groupe expérimental comprend six classes complètes de filles et de garçons, tous informés du fait qu'il sont les sujets d'une expérimentation. Comme nous l'avons déjà précisé, ces étudiants appartiennent à l'un ou l'autre des trois secteurs suivants :

- le secteur des sciences de la nature qui regroupe des étudiants des programmes de sciences pures et appliquées, et de sciences de la santé;
- le secteur des sciences humaines constitué d'étudiants des programmes de sciences de l'administration, de psychologie et de lettres;
- le secteur des techniques comprenant des étudiants des programmes de secrétariat, de techniques administratives, d'informatique et de techniques infirmières.

4.2.1.2 *Evolution du groupe expérimental*

Durant l'expérimentation, nous avons pris soin de maintenir le plus possible la variable indépendante et les diverses conditions expérimentales qui peuvent affecter les variables dépendantes, objets d'observation : le rendement et la satisfaction des étudiants. C'est pourquoi, dès le cours 201, et pour les deux cours subséquents, les étudiants du groupe expérimental ont été dispersés au hasard des nouveaux groupes-cours constitués au début de chaque session. Ainsi, sauf exception, ils ont changé de professeurs et de méthodes d'enseignement comme tous les autres étudiants.

Comme prévu, le nombre d'étudiants composant le groupe expérimental a diminué considérablement au fil des sessions, de sorte qu'il est réduit d'à peu près la moitié à la fin de l'opération. Le nombre des abandons, en soi assez élevé, est pourtant beaucoup moindre que celui que l'on observe habituellement dans le réseau collégial puisqu'il s'avère que seulement 31% des étudiants environ obtiennent le diplôme d'études collégiales (DEC) en quatre sessions consécutives (SRAM, 1985).

De plus, pour les fins de l'analyse et de l'interprétation des résultats, nous n'avons retenu que les dossiers complets. Nous désignons ainsi les dossiers des étudiants qui ont passé les quatre tests de rendement consécutifs prévus dans l'expérimentation. Si nous avions inclus aussi la passation des quatre tests de perception comme critère de sélection, nous n'aurions pu obtenir un nombre significatif de dossiers complets étant donné les conditions dans lesquelles ils ont été passés (section 4.4.2.1).

Au terme de l'expérimentation, le groupe expérimental, qui ne comprend plus que 96 étudiants possédant un dossier complet (4 tests de rendement consécutifs), se répartit comme suit :

- 49 étudiants en sciences de la nature
- 29 étudiants en techniques
- 18 étudiants en sciences humaines

4.2.2 *Groupe contrôle*

Le groupe contrôle diffère essentiellement du groupe expérimental en ce que les étudiants qui le composent sont issus de «l'ancien régime» dans lequel la formation aux habiletés intellectuelles n'était pas encadrée par un modèle séquentiel mais laissée au hasard des enseignements. Ce sont les résultats comparés de ces deux types de formation qui font l'objet de notre deuxième hypothèse de recherche.

4.2.2.1 *Problème méthodologique*

Dès l'instant où nous avons songé à une expérimentation de la séquence et à son évaluation, il nous a fallu envisager la constitution d'un groupe témoin. Une expérimentation absolument rigoureuse requérait que ce groupe fût sélectionné parmi les étudiants entrant au collège la même année que ceux du groupe expérimental. Or cette exigence supposait qu'un bassin d'étudiants et de professeurs ne participât pas

à l'apprentissage et à l'enseignement de la séquence. Cette perspective souleva d'emblée des objections qui nous obligèrent à abandonner le parfait jumelage des deux groupes.

D'abord, d'un point de vue administratif, la réserve d'un tel bassin aurait engendré des problèmes quasi insolubles, puisque les groupes d'étudiants sont, à toutes fins pratiques, reconstitués à chaque session. Puis, au plan départemental, comme la totalité des professeurs désirait participer à l'enseignement de la séquence, aucun volontaire ne se proposa pour enseigner selon «l'ancien régime». Quant aux étudiants, il y avait fort à parier qu'ils ressentiraient comme une injustice le fait d'être exclus d'un enseignement censé améliorer leur formation.

Nous avons alors cherché à créer un groupe contrôle avec le concours d'un département de philosophie d'une autre institution collégiale; mais ce département, après s'être montré intéressé, s'est désisté. Il l'a fait d'ailleurs trop tard pour être remplacé.

En dernier recours, nous nous sommes résignés à constituer le groupe contrôle avec des étudiants qui terminaient leur quatrième cours obligatoire de philosophie dans notre collège au printemps 1985. C'est dire qu'une année complète sépare la passation, par les deux groupes expérimental et contrôle, du test de rendement destiné à la vérification de la deuxième hypothèse de recherche; c'est dire aussi l'impossibilité, dans laquelle nous sommes, de comparer les résultats des deux groupes pour les neuf objectifs de la séquence. Nous sommes conscients qu'il s'agit là d'une lacune au plan méthodologique, mais de l'avis des experts consultés, celle-ci ne peut invalider notre recherche.

4.2.2.2 Échantillonnage

Le groupe contrôle est constitué de 116 étudiants du collège de Bois-de-Boulogne. La décision tardive de recourir à cette solution nous a obligés à recruter ces sujets parmi les étudiants d'un même professeur. Malgré ce raccourci, le groupe contrôle est comparable au groupe expérimental : on y retrouve une proportion semblable de filles et de garçons, et un pourcentage à peu près égal des programmes représentés.

Ces étudiants ont été avisés en temps et lieu qu'ils composaient le groupe contrôle. Ils ont passé le test de rendement 401 dans les mêmes conditions et avec les mêmes instruments que le groupe expérimental, à la seule différence qu'ils l'ont passé une année plus tôt.

4.3 Rôle des professeurs

Pour mieux saisir l'originalité de notre recherche, il importe de noter que la décision prise par le département, en juin 1983, d'établir une séquence était unanime et que cette unanimité professorale ne s'est aucunement démentie durant l'expérimentation. Aussi, nous faut-il souligner que tous le professeurs ont accepté d'enseigner les objectifs conçus par les chercheurs ce qui a permis d'établir une continuité dans la formation intellectuelle des étudiants. Que tout un département de philosophie s'entende pour enseigner les mêmes concepts, faire acquérir les mêmes habiletés et donner des examens communs à leurs étudiants respectifs n'est pas chose courante dans le réseau collégial; aussi considérons-nous qu'en soi il s'agissait déjà d'une réussite.

4.3.1 Expérimentateurs

Au nombre de 6 ou 9, selon les sessions, les professeurs expérimentateurs jouent un rôle considérable du fait qu'ils assument la double responsabilité de l'enseignement de la séquence et de l'évaluation des tests de rendement des cours 101, 201 et 301. En fait, ils assurent la partie de l'opération qui se déroule sur le «terrain».

4.3.1.1 Enseignement et évaluation

L'expérimentation peut se réaliser sans déranger le fonctionnement habituel de l'enseignement de la philosophie. Conformément à l'usage, on assigne, à chacun des professeurs, quatre ou cinq groupes d'environ 35 étudiants dans lesquels sont dispersés ceux du groupe expérimental. Les professeurs doivent intégrer à leur cours les notions théoriques de la séquence et la pratique des exercices conçus par les chercheurs. Leur travail est en quelque sorte «sanctionné» par des examens communs, dits tests de rendement, que les étudiants passent à la fin de chaque session. Il est à noter que les professeurs ignorent lesquels parmi leurs étudiants appartiennent au groupe expérimental; il nous a semblé que cette précaution contribuerait à maintenir un enseignement et une évaluation équitables pour tous.

Les examens communs, conçus par les chercheurs, sont évalués par les professeurs selon des critères et des barèmes qu'ils ont approuvés. Dans les trois premiers tests

de rendement, la plupart des réponses sont traitées par informatique. Quand il est impossible d'utiliser ce moyen, les chercheurs fournissent un corrigé de façon à normaliser l'évaluation le plus possible. Ce sont les résultats obtenus à ces examens qui ont servi à vérifier notre première hypothèse de travail.

Les professeurs participent également aux réunions des comités de cours, animées par les chercheurs. De cette manière, ils peuvent livrer avis, impressions et opinions relativement aux objectifs de la séquence. En outre, ils sont invités à soumettre leurs objections et leurs questions de même qu'à faire part des difficultés rencontrées dans leur enseignement.

4.3.1.2 Remarque sur la participation

En soulignant plus haut la participation de tous nos collègues à l'expérimentation, nous ne prétendons pas que les professeurs ont tous accordé une égale importance à cette entreprise pédagogique. En effet, la manière dont on a utilisé en classe la matériel didactique a varié passablement d'un professeur à l'autre. En particulier, l'on a constaté que l'intégration des objectifs pédagogiques au contenu du cours était plus ou moins poussée selon les cours et les types d'enseignement et que, dans certains cas, l'usage du matériel était réduit au minimum ou qu'on lui substituait un matériel jugé équivalent. Par exemple, dans les cours 101 et 201, centrés davantage sur des habiletés élémentaires liées principalement à la faculté de reconnaissance, l'on a comprimé parfois, sur une courte période (3 semaines environ), l'apprentissage des habiletés intellectuelles. Il est entendu que certains cours se prêtent mieux que d'autres au processus d'intégration et, aussi, que certains professeurs, de par leur style de pédagogie, étaient mieux préparés que d'autres à engager l'opération. Bref, il serait prétentieux d'affirmer que tous ont relevé le défi avec un égal enthousiasme.

Enfin, il est possible que les buts et l'orientation poursuivis n'aient pas été suffisamment mis en lumière et assez fréquemment rappelés par le comité de recherche, en partie faute de temps, en partie à cause de perturbations fonctionnelles dues à la maladie spécialement à l'hiver et à l'automne 1986.

4.3.2 Correcteur des tests de rendement du cours 401

La tâche d'évaluer les tests de rendement du cours 401 et de recueillir les données nécessaires à la vérification de la deuxième hypothèse de recherche est confiée à un correcteur étranger à l'expérimentation.

4.3.2.1 Nécessité d'un correcteur indépendant

La vérification de la deuxième hypothèse de recherche impliquait la correction et l'évaluation du test de rendement 401 passé, à la fois, par le groupe contrôle et par le groupe expérimental. Cette opération portait effectivement sur 212 copies de trois pages.

Si des membres du département s'étaient chargés de cette tâche, on aurait pu soupçonner les chercheurs ou les expérimentateurs de partialité dans la correction puisqu'il s'agissait de démontrer que le rendement du groupe expérimental était supérieur à celui du groupe contrôle. Un juge unique, étranger à l'expérimentation elle-même, avait donc comme avantage principal de sauvegarder l'impartialité de la correction. Par ailleurs, il nous fallait un seul correcteur pour les deux groupes, car autrement la comparaison des résultats auraient pu être biaisée par les différences qui résultent forcément de la multiplication des juges.

Finalement, il faut comprendre que les professeurs ont corrigé le test de rendement 401 de tous leurs étudiants respectifs en tenant compte de critères d'ordre matériel et formel. Le correcteur indépendant, quant à lui, n'a évalué que la forme du discours argumentatif, dans la mesure, bien entendu, où l'on peut dissocier forme et contenu.

4.3.2.2 Choix et méthode de travail du correcteur

Le correcteur retenu est un professeur de métier du niveau collégial qui, à l'occasion, remplit la fonction de remplaçant dans le département. Ce statut correspond aux exigences de compétence et d'impartialité requises pour réaliser la tâche demandée. De surcroît, le correcteur accepte de se plier aux conditions suivantes.

- Il reçoit, mêlées les unes aux autres, les 96 copies du groupe expérimental et les 116 copies du groupe contrôle. Comme elles sont anonymes, il ne peut identifier leur provenance; seuls les chercheurs peuvent les reconnaître grâce à un code.

- L'opération doit se dérouler à l'intérieur de certaines limites de temps pour assurer à la fois sérieux et homogénéité à l'acte d'évaluation. Effectivement, le correcteur a évalué 212 copies durant une période d'environ six semaines conformément aux normes prescrites.

- L'évaluation elle-même s'exécute selon une grille précise que nous présentons et décrivons à l'annexe 7. Le correcteur est informé au préalable de la teneur de cette grille et de l'interprétation qu'il faut donner plus particulièrement à certains de ses éléments. De plus, il est initié au maniement de la grille par deux chercheurs dans un exercice d'évaluation d'une douzaine de copies.

Le travail minutieux et la pertinence des remarques de ce correcteur nous ont grandement aidés dans la compréhension et l'interprétation des résultats que nous exposerons dans le chapitre 5.

4.4 Instruments

L'expérimentation ayant pour but de permettre, entre autres choses, une évaluation correcte de la séquence et des difficultés inhérentes à son enseignement, il a fallu élaborer les instruments nécessaires à cette opération.

Ils sont de deux catégories : les tests de rendement (examens) et les tests de perception. Pour chacun des quatre cours, les chercheurs construisent un examen et deux tests de perceptions, l'un destiné aux étudiants, l'autre aux professeurs. Ces tests sont tous de type «papier crayon».

4.4.1 Tests de rendement

Les tests qui tiennent lieu d'examen final pour chacun des quatre cours de philosophie, sont construits en référence aux activités d'apprentissage (objectifs méthodologiques) élaborées pour l'acquisition des habiletés intellectuelles. Ils ne sont pas à proprement parler des tests de rendement mais des tests d'inventaire fonctionnel au sens défini par Rey (1966). «Avec les tests d'inventaire fonctionnel, l'activité est sollicitée par une situation d'une complexité donnée correspondant au niveau de différenciation que l'on se propose de déterminer» (p. 147); dans ces tests, «on tolère souvent des erreurs, des ratés, pour autant que l'on peut conclure à

l'existence de la forme d'activité recherchée» (p.146). Bref, ce genre de test cherche à mesurer l'existence de «l'instrument mental producteur» et permet ainsi à l'étudiant de faire la preuve, qu'il a développé telle ou telle habileté de la séquence.

Les tests que nous appellerons «de rendement» pour ne pas compliquer ce que nous pouvons simplifier ne portent que sur les objectifs de la séquence impartis à tel ou tel cours et jamais sur la matière philosophique. Ils sont communs et obligatoires, ce qui suppose que tous les étudiants suivant un cours obligatoire de philosophie passent le même test au même moment. De plus, tous les examens ont lieu au collège durant une période de temps définie. Enfin, pour stimuler la motivation étudiante, un pourcentage de 20% est accordé à chacun.

Les étudiants du groupe expérimental sont donc placés dans les mêmes conditions que tous les autres étudiants lors de la passation des tests de rendement comme lors de l'enseignement de la séquence. A la limite, on pourrait dire que s'ils n'avaient pas eu à remplir les questionnaires des tests de perception, ils n'auraient eu aucun moyen de savoir qu'ils faisaient partie du groupe expérimental.

4.4.1.1 Rendement dans les cours 101 à 301

Les tests utilisés dans ces trois cours servent principalement à vérifier notre première hypothèse de recherche (section 1.4.2) . Seuls les étudiants du groupe expérimental y sont soumis. Ces tests sont composés de questions destinées à vérifier l'acquisition des habiletés visées par les objectifs de chacun des trois cours. Plus précisément, grâce au découpage de chaque habileté selon des niveaux de difficulté croissante, ces examens doivent tester, en bout de ligne, le degré de développement de chacune. Ils font appel principalement à la capacité de l'étudiant d'identifier un problème circonscrit et d'y répondre en actualisant l'instrument mental correspondant.

Les étudiants y sont préparés par les activités d'apprentissage ou exercices correspondant à chaque habileté. Ainsi toutes les questions utilisées dans ces tests sont équivalentes à celles présentes dans les cahiers d'exercices; de même pour les consignes, à quelques différences près.

A) Test de rendement du cours 101 (annexe 2)

Le test de rendement du cours 101 (automne 1984) porte sur l'acquisition des habiletés intellectuelles visées par les trois premiers objectifs de la séquence. Cet

examen comprend 56 questions : 44 questions de type objectif dont les réponses sont traitées par ordinateur, et 12 questions à développement dont les réponses sont évaluées par les professeurs expérimentateurs selon un corrigé fourni par les chercheurs.

On y distingue trois blocs :

- dans le premier bloc qui concerne l'objectif 1, «Identifier une définition», classé comme objectif de reconnaissance, on trouve

    - cinq questions objectives (1 à 5) correspondant à l'exercice «Identifier la rectitude ou la transgression des règles de la définition»,
    - quatre questions objectives (6 à 9) correspondant à l'exercice «Distinguer les sens multiples d'un mot»,
    - cinq questions (45 à 50) correspondant à l'exercice «Reconstituer une définition»;

- dans le deuxième bloc qui concerne l'objectif 2, «Identifier un raisonnement argumentatif», classé comme objectif de reconnaissance, on trouve :

    - quinze questions objectives(10 à 24) correspondant à l'exercice «Faire une déduction immédiate»,
    - une question objectives (25) correspondant à l'exercice «Identifier la position défendue par une argumentation»,
    - cinq questions objectives (26 à 30) correspondant à l'exercice «Identifier certains sophismes»,
    - quatorze questions objectives (31 à 44) correspondant à l'exercice «Distinguer entre jugement de valeur et jugement de réalité»,
    - une question (51) correspondant à l'exercice «Identifier et reformuler les arguments principaux justifiant une position»;

- dans le troisième bloc qui concerne l'objectif 3, «Résumer la pensée d'autrui», classé comme objectif de reconnaissance, on trouve :

    - une question (52) correspondant à l'exercice «Identifier l'articulation des idées d'un texte»,

- une question (53) concernant l'exercice «Reconnaître les idées principales dans un texte»,
- trois questions (54 à 56) correspondant à l'exercice «Identifier la structure et reformuler les idées d'un discours».

On accorde respectivement 34%, 50% et 16% à chacun des ces trois blocs.

B) Test de rendement du cours 201 (annexe 3)

Le test de rendement du cours 201 (hiver 1985) porte sur l'acquisition des habiletés intellectuelles visées par les quatrième et cinquième objectifs de la séquence. Il comprend 70 questions : 55 sont des questions de type objectif et 15, des questions à développement. Le corrigé est produit par les chercheurs.

On y distingue deux blocs :

- dans le premier bloc qui concerne l'objectif 4, «Critiquer la pensée d'autrui», classé comme objectif de reconnaissance, on trouve :

  - dix questions objectives (1 à 10) correspondant à l'exercice «Discerner divers types d'énoncés»;
  - trente questions objectives (11 à 50) correspondant à l'exercice «Reconnaître les relations entre des énoncés»;
  - dix questions objectives (66 à 70) correspondant à l'exercice «Remplir la grille pour l'apprentissage de la critique interne»;

- dans le second bloc qui concerne l'objectif 5, «Reconstituer un discours rationnel sur un problème philosophique donné», classé comme objectif de reconnaissance et de production assistée (les exercices choisis pour le test ne concernent cependant que l'habileté à reconnaître), on trouve :

  - cinq questions objectives (51 à 55) correspondant à l'exercice «Mettre en ordre un discours à partir de paragraphes donnés en désordre»;
  - dix questions objectives (56 à 65) correspondant à l'exercice «Mettre en ordre en fonction de la problématique, de la position, de l'argumentation et de la solution les phrases d'un discours données en désordre»;

On accorde 50% à chacun de ces deux blocs.

C) Test de rendement du cours 301 (annexe 4)

Le test de rendement du cours 301 (automne 1985) porte sur les sixième et septième objectifs de la séquence. Il se distingue des deux précédents en ce qu'il permet d'évaluer des performances de production et non plus de reconnaissance, et aussi du fait que les professeurs expérimentateurs participent plus activement à sa conception. Ces derniers ont la responsabilité, pour leurs étudiants respectifs, de déterminer les sujets philosophiques, déjà traités en classe, et les questions qui serviront de matière à la justification d'une position. Ce test ne comporte aucune question objective.

Un corrigé est produit par les chercheurs pour la partie de l'examen touchant le sixième objectif. La nature du septième objectif rend impossible la production d'un tel corrigé, mais les professeurs peuvent utiliser une grille-réponse.

Ce test de rendement comporte deux blocs :

- dans le premier bloc qui concerne l'objectif 6, «Comparer deux positions philosophiques», classé comme objectif de reconnaissance et de production assistée, on trouve :
    - cinq questions (1.1 à 1.5) correspondant à l'exercice «Identifier le type de comparaison entre deux positions philosophiques» dans lequel on demande aux étudiants de justifier leur choix;
    - une question (2) correspondant à l'exercice «Comparer deux positions philosophiques (ou théories) à l'aide d'une grille d'analyse donnée»;

- dans le second bloc qui concerne l'objectif 7, «Justifier une prise personnelle de position philosophique», classé comme objectif de production assistée, on demande de produire, dans le cadre d'une grille-réponse, un texte qui fait preuve de la maîtrise des activités «Trouver un argument» et «Développer un argument».

On accorde 60% au premier bloc et 40% au deuxième.

4.4.1.2 *Rendement dans le cours 401 (annexe 5)*

Le test de rendement du cours 401 (annexe 5) sert principalement à vérifier la seconde hypothèse de recherche. Par conséquent, le groupe contrôle et le groupe

expérimental y sont soumis, mais à un an d'intervalle comme nous l'avons déjà expliqué en 4.2.2.1.

A) Conditions de passation

Le test de rendement du cours 401 porte sur la production d'un discours argumentatif. Il requiert d'abord la détermination d'un problème qui sera ensuite objet de débat. Le choix de ce problème revient alors à chaque professeur expérimentateur qui doit formuler une question précise à l'intention des étudiants.

Le test administré au groupe contrôle, qui est rattaché à un seul professeur, comporte une question identique pour tous. Il en va autrement pour le groupe expérimental qui est disséminé dans les groupes-cours de sept professeurs : chacun de ceux-ci soumet une question de son choix, de telle sorte que le groupe expérimental est testé à l'aide de sept questions différentes. Cette différence matérielle n'empêche cependant pas le fait que les deux groupes sont soumis aux mêmes exigences formelles, qui sont celles du discours argumentatif. En effet, dans les deux cas, l'étudiant doit faire la preuve qu'il est capable de synthétiser de façon organique ses habiletés intellectuelles.

Voici le déroulement concret de l'opération. Au moins deux semaines à l'avance, l'étudiant est informé par son professeur du sujet qui sera matière à examen, sujet choisi obligatoirement parmi les thèmes traités en classe au cours de la session qui s'achève. On le lui présente et on lui explique également le contenu d'un document d'appoint intitulé «Méthodologie du discours argumentatif» (annexe 6). Sorte de cadre formel, ce document est un compendium de six pages décrivant la structure et les éléments types du discours argumentatif. Il est conçu de façon à aider l'étudiant à remplir la grille-réponse rattachée à la production du plan, mais il n'est signifiant que pour celui qui est initié à son usage. Un exemple de plan réalisé accompagne cette description.

En résumé, lors de la passation du test, qui est d'une durée de deux heures, l'étudiant doit rédiger un discours de trois pages en réponse à la question posée par son professeur à même le sujet préalablement déterminé, et en produire le plan. Le seul document permis est le compendium décrit plus haut.

Les conditions de passation de l'examen sont donc rigoureusement identiques pour les deux groupes : même type de discours, mêmes exigences formelles, même instrument d'appoint et même durée. Seul varie le contenu de la question qui relève de la matière

prévue au plan de cours de chacun des professeurs expérimentateurs, et la date à laquelle il est passé.

B) Nature du test

Concrètement, l'étudiant doit montrer sa capacité à discourir en faisant la preuve qu'il maîtrise l'ensemble des habiletés de la séquence. Cependant, ce test concerne plus particulièrement les trois objectifs pédagogiques suivants :

- l'objectif 8, «Fabriquer un plan de travail», classé comme objectif de production assistée, qui exige la production d'un plan identifiant la structure littéraire, la structure argumentative et le plan détaillé du discours;

- l'objectif 7, «Justifier une prise personnelle de position», (objectif déjà présent dans le test du cours 301, mais avec la grille-réponse) qui impose à l'étudiant d'énoncer sa position, de l'expliciter, puis de la soutenir en énonçant deux arguments valables qu'il doit aussi expliciter et relier à la position énoncée;

- l'objectif 9, «Produire un discours rationnel argumentatif», classé comme objectif de production autonome, qui prescrit la production d'une problématique. Cette dernière doit inclure la mise en scène du problème et la question qui sera débattue dans l'argumentation. Enfin, à titre de conclusion, l'étudiant doit élaborer une solution dans laquelle il reformule position et arguments sous forme de synthèse.

C) Grille d'évaluation

Pour l'évaluation des tests du cours 401, le correcteur utilise une grille de correction (annexe 7) mise au point par les chercheurs. Elle est identique pour les deux groupes. Très détaillée et centrée sur les éléments du discours argumentatif, elle ne sert qu'à leur évaluation formelle. Le correcteur doit remplir un exemplaire de cette grille pour chacune des 212 copies d'examen.

On accorde
- 10 % à la problématique
- 15 % à la position
- 20 % à chacun des deux arguments (40%)
- 15 % à la solution
- 20 % au plan

A noter que, si la question qui doit figurer au terme de la problématique est absente, le correcteur doit soustraire 5%; de même pour l'identification de la structure littéraire : pour chaque élément absent ou non concordant avec le discours, il doit soustraire 1%, soit 3% au maximum.

4.4.2 *Tests de perception*

Conscients des exigences intellectuelles qu'imposent l'apprentissage de la séquence à des étudiants peu habitués à la rigueur, nous avons jugé intéressant et utile de connaître leur perception de même que celle de leurs professeurs. Modestes dans leurs prétentions, les tests de perception que nous avons construits visaient à rejoindre, par le truchement de certaines questions, l'opinion et les sentiments de ceux qui ont pris part à cette expérience. Nous en ferons longuement état dans le chapitre 5, «Résultats : analyse et interprétation».

Ces tests se divisent en deux sections quant à la forme des réponses demandées. Dans la première section, composée de questions à choix forcé, le sujet doit répondre en choisissant parmi les réponses suggérées celle qui correspond le mieux à sa perception. Dans la seconde section, composée de questions ouvertes, il peut préciser sa perception par divers commentaires écrits.

Pour répondre à la première section, le sujet utilise une feuille informatisée. Or, cette dernière n'offre que cinq possibilités de réponse (cases) pour une question donnée, ce qui a obligé les chercheurs à se contenter d'une échelle à cinq degrés qui a l'inconvénient de fournir un refuge en son point médian. Les résultats de la première section sont traités par ordinateur et ceux de la seconde le sont par les chercheurs.

Seul le test de perception du cours 101 dans sa version «étudiants» et sa version «professeurs» apparaît en annexe. C'est pour ne pas surcharger inutilement cette section, que nous avons écarté volontairement les tests des autres cours, qui sont tous bâtis sur le même modèle et selon les mêmes barèmes.

4.4.2.1 *Tests de perception pour les étudiants (annexe 8)*

Au nombre de quatre et construits sur le même modèle, les tests de perception, version «étudiants», visent à recueillir l'évaluation étudiante de chacun des objectifs pédagogiques. L'enseignement de ces derniers ayant été effectué via les quatre cahiers d'exercices produits par le comité de recherche, il importe de remarquer que

les questions composant les tests portent sur les exercices, c'est-à-dire sur les activités d'apprentissage, et non sur les objectifs pédagogiques eux-mêmes.

- La première section, constituée de questions objectives à choix forcé, tente d'évaluer quatre dimensions :

    - la clarté du langage utilisé dans les consignes et les exercices reliés à chaque objectif,
    - l'intérêt des exercices,
    - l'utilité des exercices de chaque objectif,
    - la difficulté des exercices de chaque objectif.

Seules, donc, les deux dernières dimensions portent spécifiquement sur chacun des objectifs pédagogiques de telle sorte que nous n'avons pas de résultats distincts par objectifs en ce qui a trait à leur intérêt et à leur clarté.

- La seconde section regroupe trois questions ouvertes. Les deux premières demandent respectivement d'identifier ce qu'il y a de particulièrement positif et de particulièrement négatif dans les exercices tandis que la troisième invite l'étudiant à faire commentaires et suggestions.

Enfin, signalons que les conditions de passation de ces tests ont été laissées à la discrétion de chacun des professeurs. Environ deux semaines avant la fin de chaque session, nous leur avons remis la liste de l'échantillon étudiant et les questionnaires à compléter. La passation devait se faire en classe. Mais tous n'ont pas répondu à cette demande. Nous avons alors proposé de faire passer nous-mêmes les tests durant les heures de cours régulières. Les professeurs considérant en général que l'enseignement de la séquence prenait déjà beaucoup de leur temps, n'ont pas accepté cette solution.

Il faut donc admettre que, autant dans leur construction que dans leurs modalités de passation, ces tests ne peuvent être considérés comme des instruments dotés de toute la rigueur souhaitable en contexte expérimental.

4.4.2.2 Tests de perception pour les professeurs (annexe 9)

Les quatre tests de perception s'adressant aux professeurs visent à évaluer leur perception des objectifs pédagogiques et du matériel avec lequel ils les ont enseignés. Par conséquent, comme pour les étudiants, les questions concernent les exercices

contenus dans les cahiers. Ces tests sont également construits selon un modèle unique pour les quatre cours.

- La première section, constituée de questions objectives à choix forcé et comportant un espace réservé aux commentaires, cherche à évaluer les quatre dimensions déjà mentionnées à propos du test de perception étudiante : la clarté du langage, l'intérêt, l'utilité et la difficulté des exercices, auxquelles s'ajoutent trois dimensions spécifiques :

    - la cohérence des exercices de chaque objectif pédagogique,
    - la progression en termes de difficulté des exercices reliés à chaque objectif,
    - le temps requis en classe pour l'utilisation de chaque cahier.

- La seconde section est constituée de deux questions ouvertes. Elles demandent aux professeurs commentaires et suggestions sur deux sujets précis : l'ajout ou l'élimination d'exercices et de notions théoriques, et l'intégration des objectifs à leur enseignement quotidien.

Enfin, signalons que les conditions de passation des tests soumis aux professeurs n'ont pas été des plus rigoureuses. Pour ne pas rendre l'exercice trop onéreux, il nous a fallu user de souplesse et accorder à nos collègues un délai d'une quinzaine de jours pour la remise des questionnaires remplis.

Chapitre 5

Résultats : Analyse et Interprétation

Le chapitre 5 est centré sur les résultats chiffrés de l'expérimentation. Ces derniers constituent une pièce maîtresse de ce rapport, car ils permettent de savoir si l'enseignement de la version expérimentale de la séquence a eu les effets escomptés sur la formation intellectuelle des étudiants. Cependant, il importe d'observer que ces résultats ne représentent qu'une facette d'une expérience humaine et pédagogique dont l'originalité et la complexité échappent à toute tentative de simplification.

Ce chapitre comprend deux sections. La première rapporte les divers résultats obtenus aux tests de rendement, et la seconde, les résultats obtenus aux tests de perception.

5.1 Résultats obtenus aux tests de rendement

Cette section traite des résultats obtenus par le groupe expérimental en regard des neufs objectifs pédagogiques de la séquence. Elle inclut également les résultats obtenus par ce groupe à l'examen des cours 101, 201, 301 et 401 (vérification de la première hypothèse de recherche). On y présente aussi une comparaison entre les résultats des groupes expérimental et contrôle obtenus à l'examen du cours 401 (vérification de la deuxième hypothèse de recherche). Enfin, elle contient des commentaires sur les performances des sous-groupes expérimentaux en regard de certains éléments du discours argumentatif.

5.1.1 Résultats du groupe expérimental en regard des neuf objectifs

Il nous a semblé éclairant de rapporter les résultats en commençant par ceux obtenus à chacun des objectifs de la séquence par le groupe expérimental (annexe 10). Cette opération n'a été rendue possible que par le décomposition de la moyenne générale obtenue à l'examen de chacun des quatre cours. Nous rapportons d'abord les résultats de l'ensemble du groupe expérimental puis des trois sous-groupes qui le composent.

5.1.1.1 Résultats de l'ensemble du groupe expérimental

Rappelons brièvement que ce groupe est composé de 96 étudiants ayant reçu l'enseignement de la séquence durant les quatre cours obligatoires de philosophie.

A) Description

La figure 2 illustre les résultats obtenus par le groupe expérimental en regard des neuf objectifs, résultats qui se présentent en dents de scie.

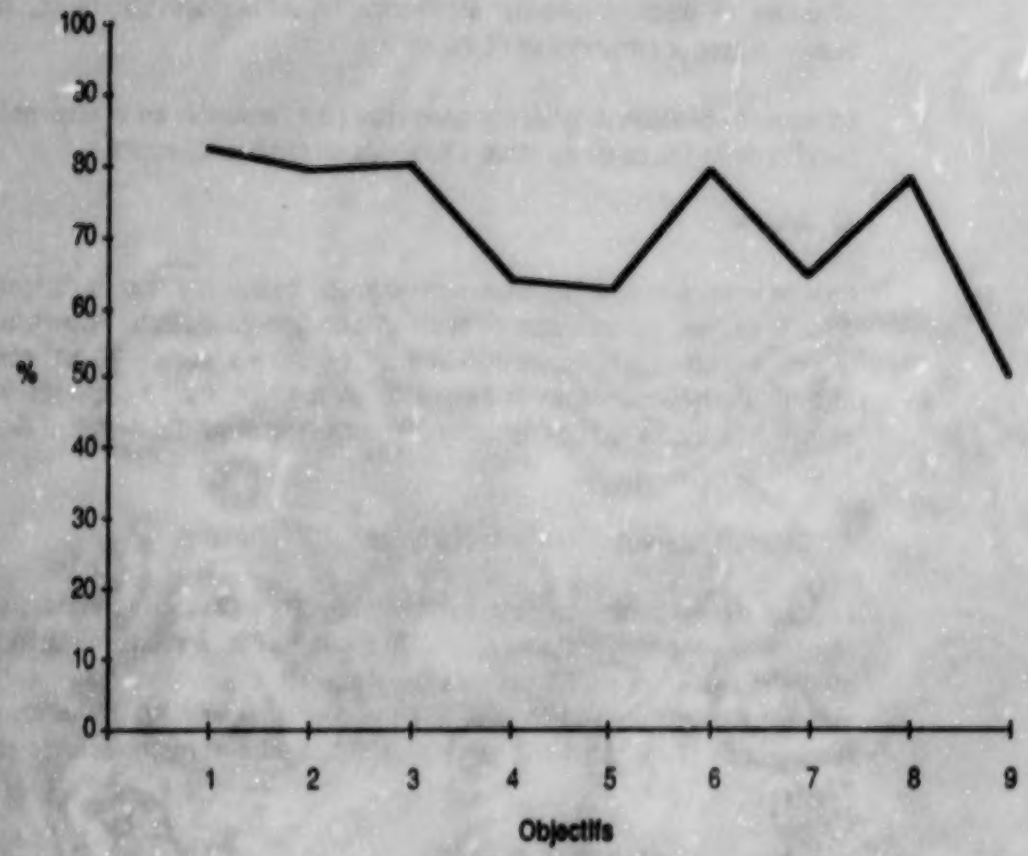


Figure 2 - Rendement du groupe expérimental pour les neuf objectifs de la séquence

L'objectif 1, «Identifier une définition» obtient la meilleure moyenne (82,3%). Il est suivi de l'objectif 3, «Résumer la pensée d'autrui» (80,3%). Ce sont les deux seuls objectifs dont la moyenne dépasse 80%. Très près de ces résultats, on retrouve, dans l'ordre décroissant, ceux de l'objectif 2, «Identifier un raisonnement», (79,5%), de l'objectif 6, «Comparer deux positions philosophiques» (79,4%) et de l'objectif 8, «Fabriquer un plan de travail» (78,7%). Ces moyennes, toutes supérieures à 75%, constituent des performances satisfaisantes pour les cinq objectifs concernés.

On ne peut en dire autant pour les quatre autres objectifs qui accusent des résultats plus faibles. Ainsi, l'objectif 7, «Justifier une prise personnelle de position philosophique», obtient 64%, l'objectif 4, «Critiquer la pensée d'autrui», 63,7% et l'objectif 5, «Reconstituer un discours rationnel...», 62%. Finalement, l'objectif 9,

«Produire un discours rationnel argumentatif[3]», est le moins bien réussi, et de beaucoup, avec une moyenne de 50,3%.

La moyenne générale du groupe expérimental pour l'ensemble de la séquence est toutefois de 71,1%, ce qui constitue, selon nous, un résultat intéressant.

B) Analyse

Pour les besoins de l'analyse, nous avons regroupé les objectifs en deux catégories : objectifs de type «reconnaissance» et objectifs de type «production». Cependant, il importe de noter que les objectifs 5 et 6 ont été classés (section 3.6.1.1) comme objectifs de reconnaissance et de production assistée, mais les questions les concernant dans les tests de rendement ne portaient que sur des exercices de type «reconnaissance».

- **Objectifs de «reconnaissance» (1 à 6)**

Les étudiants ont bien réussi les trois premiers objectifs et obtiennent dans l'ordre des résultats moyens comparables : 82,3%, 79,5% et 80,3%. La courbe de la figure 2 s'infléchit ensuite de 16,6% pour les deux objectifs suivants qui obtiennent des moyennes semblables : 63,7% et 62%. Enfin, pour le sixième objectif, les résultats remontent de 17,4%. La moyenne générale des objectifs de reconnaissance est de 74,5%.

- **Objectifs de «production» (7 à 9)**

C'est également une ligne brisée qui illustre les résultats obtenus aux objectifs 7, 8 et 9; les moyennes respectives pour ces objectifs étant de 64%, 78,7% et 50,3%. Malgré la très faible moyenne de l'objectif 9, la moyenne générale des objectifs de production est de 64,3%.

C) Interprétation

Pour comprendre ces différences dans le taux de réussite, il faut s'interroger sur la nature même des exercices constituant les tests de rendement (annexes 2,3,4 et 5) et, par conséquent, sur les types d'habiletés intellectuelles auxquels ils font appel.

• On constate, en premier lieu, que les exercices associés aux objectifs 1 et 2 exigent essentiellement de reconnaître des éléments, de les jumeler et de les identifier,

---

[3] La moyenne de cet objectif porte sur la problématique et la solution.

ce qui justifie leur classement dans les objectifs de type «reconnaissance». On teste des connaissances et on fait appel à la mémoire de reconnaissance.

Par ailleurs, l'informatisation de l'opération-tests a pour conséquences de restreindre l'éventail des réponses possibles et de faciliter la passation des tests puisqu'elle propose un choix de réponses déjà «pensées». Il suffit alors à l'étudiant de discriminer pour réussir. En effet, il n'y a aucune production ou création intellectuelle dans ce cas; l'étudiant n'a pas à inventer, il n'a qu'à savoir et à comprendre.

En somme, on peut assimiler la plupart des exercices du premier test de rendement, c'est-à-dire des trois premiers objectifs, à des habiletés intellectuelles s'apparentant à ce que Piaget nomme la pensée concrète. Ceci expliquerait la réussite de ces exercices par les sujets du groupe expérimental puisque, si l'on en croit Torkia-Lagacé (1981), la plupart des étudiants du collégial maîtrisent ce stade du développement intellectuel.

Nous sommes conscients de l'existence d'une lacune dans notre recherche. Il nous est effectivement impossible de savoir de façon précise si les étudiants maîtrisaient, avant l'apprentissage auxquels ils ont été soumis, les habiletés impliquées dans les trois premiers objectifs. Nous avons déjà expliqué à la section 4.2.2.1 la raison pour laquelle nous n'avons pu former de groupe contrôle sauf pour le test de rendement du cours 401. Nous ne pouvons donc pas comparer les résultats du groupe expérimental à ceux d'un groupe qui n'aurait pas reçu cette formation. Il est donc impossible aussi de mesurer l'apport de cet apprentissage dans les résultats obtenus. Pourtant, en nous appuyant sur notre expérience professionnelle, nous pouvons affirmer que très peu d'étudiants, à leur entrée au collège, savent identifier une définition, un raisonnement ou la structure argumentative d'un texte; *a fortiori* nous sommes persuadés qu'ils ne peuvent s'adonner à des activités de type «production».

• Si l'on tente d'expliquer les taux de réussite par la différence «reconnaissance-production», on est alors confronté aux résultats des objectifs 4 et 5 classés aussi comme objectifs de reconnaissance. Pourquoi les étudiants ont-ils réussi les trois premiers objectifs alors qu'ils ont obtenu des résultats plus faibles aux objectifs 4 et 5 qui sont de même type?

Il faut donc chercher ailleurs une explication. En fait, cette baisse importante des performances requiert qu'on s'interroge sur les habiletés intellectuelles propres à ces deux objectifs. L'objectif 4, «Critiquer la pensée d'autrui», est bien un exercice de reconnaissance et non pas de création, mais la reconnaissance porte sur des relations entre des énoncés, ce qui classerait ces habiletés dans le stade II de la

pensée concrète ou, peut-être, dans le stade I de la pensée formelle. De même, l'objectif 5, «Reconstituer un discours rationnel...» suppose chez les étudiants la capacité de combiner, donc de rétablir, dans un ordre précis, les relations entre les différents éléments d'un discours argumentatif donnés en désordre. Les étudiants n'ont pas à produire, ils doivent reconnaître et retrouver un ordre logique donnant un sens au texte à reconstituer. Ce type d'activités intellectuelles se rapproche fort du stade de la pensée formelle, puisque cet objectif demande d'établir des relations sur des relations.

Ainsi s'expliquerait la baisse de 18% observée entre les moyennes des trois premiers objectifs, d'une part, et les moyennes des quatrième et cinquième, d'autre part : les uns font appel à la pensée concrète, les autres, à la pensée formelle dont Torkia-Lagacé (1981) nous dit qu'environ seulement 23% des étudiants l'ont atteinte au collégial (tableau 1).

• Cette interprétation permet aussi d'expliquer les résultats obtenus aux objectifs de «production» : une hausse pour le huitième objectif et une baisse marquée pour les septième et neuvième. En effet, l'objectif 8, «Fabriquer un plan de travail», exige de pouvoir reconnaître, juxtaposer ou transposer des énoncés ou des idées, alors que l'objectif 7, «Justifier une prise de position», et l'objectif 9, «Produire un discours rationnel», supposent que les étudiants puissent émettre des hypothèses, faire des déductions et établir des relations précises, toutes opérations intellectuelles qui relèvent de la pensée formelle.

Par ailleurs, il faut comprendre que les exercices associés à ces deux derniers objectifs demandent aux étudiants de trouver, par eux-mêmes, les idées qu'ils auront à développer et à exploiter. Même s'ils sont aidés et guidés par la grille de réponse de l'objectif 7, ils sont mis en face de leur autonomie, donc de leurs seuls moyens intellectuels, ce qui accentue la difficulté. Les objectifs 7 et 9 présentent donc un double problème : produire un discours personnel tout en répondant aux exigences de la pensée formelle. De plus, les étudiants doivent, pour atteindre ces objectifs, intégrer tous les savoirs antérieurs supposément acquis. D'où une troisième difficulté, celle de la compréhension et de la consolidation des apprentissages des six premiers objectifs.

En somme, si l'on abandonne le classement des objectifs selon la «reconnaissance» ou la «production» pour lui substituer celui «d'objectifs relevant de la pensée concrète» (objectifs 1, 2, 3, 6, 8) et «d'objectifs relevant de la pensée formelle» (objectifs 4, 5, 7, 9), on obtient, pour les premiers, une moyenne de 80% et, pour les seconds, 60%.

Nous présentons cependant cette interprétation avec les réserves faites à la section 2.2.3.3.

5.1.1.2 *Comparaison des résultats obtenus par les sous-groupes expérimentaux*

Le collège de Bois-de-Boulogne est constitué de deux pavillons : le pavillon Ignace-Bourget, qui regroupe les programmes des sciences humaines et des techniques, et le pavillon St-Paul où sont concentrés les programmes des sciences de la nature. Depuis l'existence du collège, on constate, entre les deux pavillons, un écart constant de 10 % environ dans le taux de réussite des étudiants en ce qui concerne certaines disciplines communes comme la philosophie. Nous sommes désireux de vérifier si ce même écart est observable dans les résultats obtenus par les sous-groupes expérimentaux en regard des neufs objectifs. Ces résultats sont illustrés dans la figure qui suit.

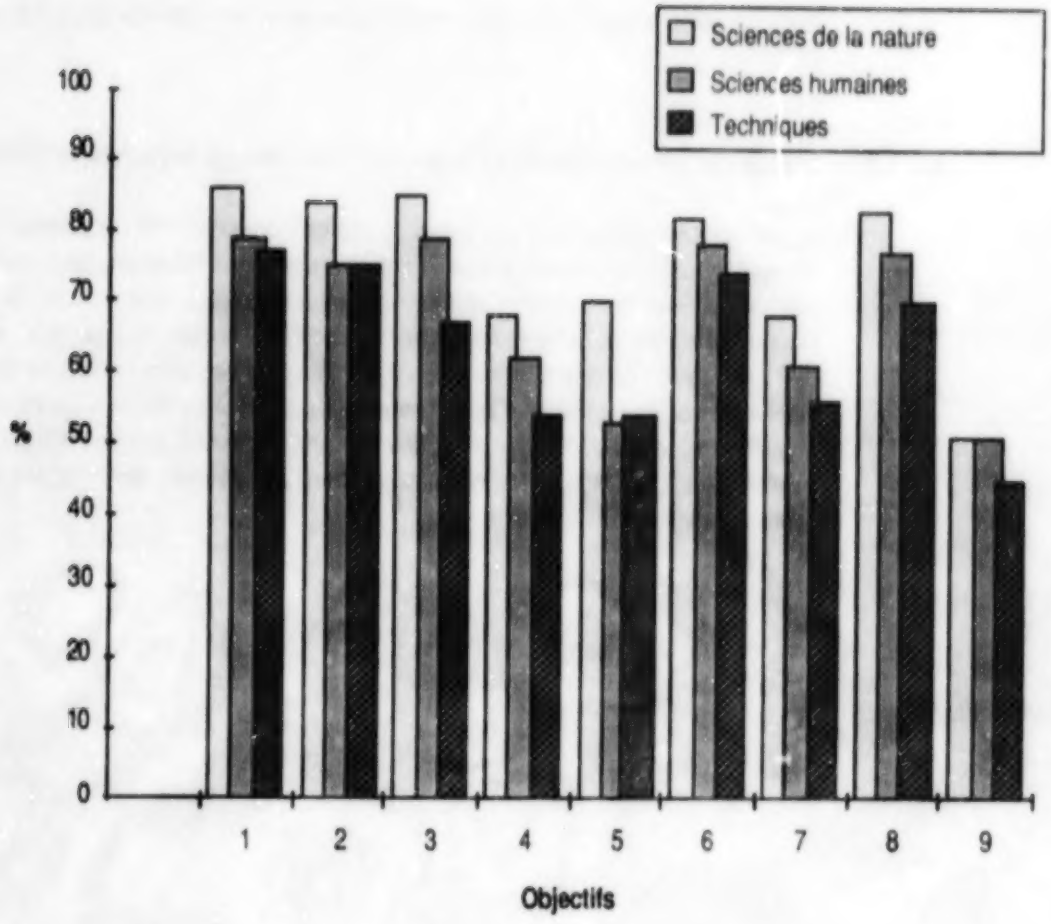


Figure 3 - Comparaison des pourcentages obtenus par les sous-groupes expérimentaux en regard de chacun des objectifs de la séquence

Les moyennes générales illustrées dans l'histogramme sont les suivantes :

- pour les étudiants en sciences de la nature, 75,2%
- pour les étudiants en sciences humaines, 68,3%
- pour les étudiants en techniques, 63,5%

Si l'on fait la moyenne des deux derniers résultats, on obtient une moyenne générale de 65,9% pour les sciences humaines et les techniques comparée à une moyenne de 75,2% pour les sciences de la nature, soit un écart de 9,3%. Il importe de souligner

que cette différence est quasi identique à l'écart observé généralement entre les deux pavillons de notre collège.

En observant la figure 3 plus attentivement, on peut faire les constatations suivantes. Premièrement, on peut noter que les étudiants des sciences de la nature réussissent mieux ou aussi bien tous les objectifs que les étudiants des deux autres sous-groupes et que ceux des sciences humaines obtiennent des résultats toujours supérieurs ou égaux aux étudiants des techniques, sauf pour l'objectif 5. Par conséquent, les étudiants des techniques (secteur professionnel) réussissent en général moins bien que les étudiants du secteur général.

Deuxièmement, on observe que la différence dans le taux de réussite est plus marquée entre le sous-groupe des sciences de la nature et les deux autres sous-groupes qu'entre ces deux derniers. L'écart moyen est

- de 6,9% entre les sciences de la nature et les sciences humaines,
- de 11,7% entre les sciences de la nature et les techniques,
- de 4,8% entre les sciences humaines et les techniques.

Troisièmement, si l'on distingue les objectifs de type «reconnaissance» (1 à 6) des objectifs de type «production» (7 à 9), on observe :

- entre les étudiants des sciences de la nature et ceux des sciences humaines, un écart de 8% pour le premier type d'objectifs, et un écart de 4,3% pour le second;

- entre les étudiants des sciences de la nature et ceux des techniques, un écart de 12,2% pour le premier type d'objectifs et un écart de 10,3% pour le second;

- entre les étudiants des sciences humaines et ceux des techniques, un écart de 4,2% pour le premier type d'objectifs et un écart de 6% pour le second.

De même, si l'on distingue les objectifs relevant de la pensée concrète de ceux relevant de la pensée formelle, on observe :

- entre les étudiants des sciences de la nature et ceux des sciences humaines, un écart de 6,4%, pour le premier type et un écart de 7,5% pour le second;

- entre les étudiants des sciences de la nature et ceux des techniques, un écart de 11,4% pour le premier type et un écart de 12% pour le second;

- entre les étudiants des sciences humaines et ceux des techniques, un écart de 5% pour le premier bloc et un écart de 4,5% pour le second.

On peut donc dégager deux tendances de ces comparaisons. La première consiste dans le fait que la différence entre les groupes est légèrement plus marquée dans les exercices de type «reconnaissance» que dans les exercices de type «production»; la seconde révèle que les écarts ont tendance à augmenter un tout petit peu entre les trois sous-groupes dans les exercices relevant de la pensée formelle. La vérification de nos deux hypothèses de recherche permettra de voir si ces tendances sont confirmées par les résultats obtenus aux tests de rendement de chacun des cours.

5.1.2 *Résultats du groupe expérimental aux cours 101, 201, 301, 401 (vérification de la première hypothèse de recherche)*

Lorsque nous avons entrepris notre recherche, nous pensions que les étudiants progresseraient du cours 101 au cours 401, c'est-à-dire que leur rendement s'améliorerait d'un cours à l'autre. Cette hypothèse avait été formulée avant l'élaboration de la séquence. Nous avions alors en tête un modèle dans lequel à la cumulation des habiletés intellectuelles s'ajouterait leur complète récurrence. Par conséquent, il semblait juste de supposer que la maîtrise des différents objectifs augmenterait de cours en cours.

Or, force nous est de reconnaître que les résultats illustrés à la figure 4 infirment cette hypothèse. Nous tenterons d'en trouver les raisons et, en même temps, de mieux expliquer la structure de la séquence. Pour ce faire, nous analyserons d'abord les résultats de l'ensemble du groupe expérimental, puis ceux des trois sous-groupes dont il est constitué.

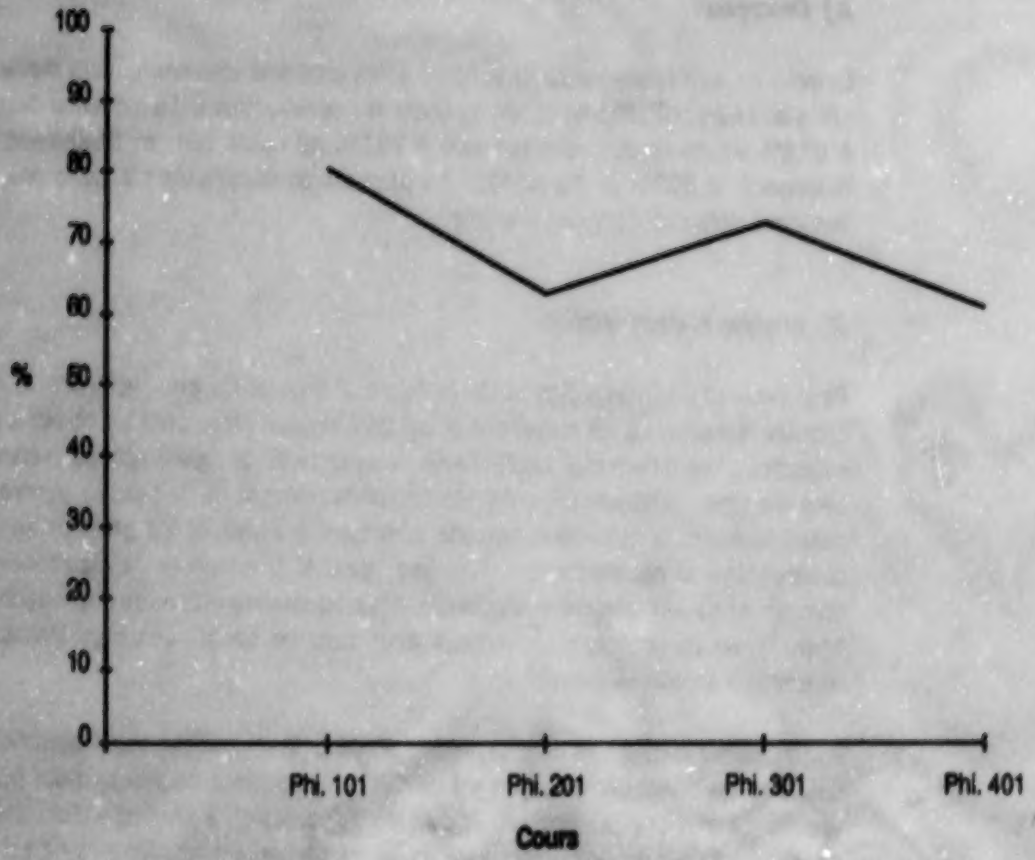


Figure 4 - Résultats obtenus par le groupe expérimental aux cours 101, 201, 301 et 401

5.1.2.1 Résultats de l'ensemble du groupe expérimental

Avant de décrire ces résultats, il nous faut rappeler que le test de rendement du cours 101 portait sur les objectifs 1, 2 et 3, celui du cours 201 sur les objectifs 4 et 5, celui du cours 301 sur les objectifs 6 et 7 et celui du cours 401 sur les objectifs 8 et 9. Les trois premiers tests ont été évalués par les professeurs du département et le dernier par un correcteur indépendant.

A) Description

Comme on peut l'observer dans la figure 4, les étudiants obtiennent leurs meilleures notes au cours 101 (80,5%) et non au cours 401 comme prévu. La moyenne descend à 62,8% au cours 201, elle remonte à 73,2% au cours 301, et finalement, elle redescend à 60,7% au cours 401. La progression escomptée n'a donc pas lieu; comment alors expliquer ces résultats?

B) Analyse et interprétation

Pour l'essentiel, l'interprétation de la figure 2 vaut aussi pour la figure 4, cette dernière représentant les moyennes obtenues à chaque cours pour les objectifs de la séquence. Les différences existant entre les exercices de type «reconnaissance» et ceux de type «production», entre les habiletés relevant de la pensée concrète et celles relevant de la pensée formelle suffiraient à expliquer les brisures de cette courbe. Mais si nous poussons l'analyse dans la direction de la récurrence des objectifs et de leur caractère séquentiel, nous trouverons une autre explication. La figure 4, en particulier, nous incite à aller dans ce sens. Les objectifs sont-ils récurrents? sont-ils séquentiels?

Ils sont certes séquentiels dans la mesure où il faut, par exemple, savoir identifier une définition ou distinguer un jugement de fait d'un jugement de valeur, pour pouvoir ensuite justifier une position, ou encore savoir identifier la structure d'un discours argumentatif pour pouvoir en produire un soi-même par la suite. Mais ils ne sont pas séquentiels dans le sens de notre première hypothèse. Nous pensions que les étudiants capables d'identifier les éléments du discours argumentatif seraient nécessairement aptes à en produire un. En fait, l'erreur a consisté en une interprétation trop large de la notion de récurrence.

Notre intuition de départ impliquait la nécessité d'informer les étudiants des éléments composant le discours rationnel et de certaines habiletés intellectuelles nécessaires à son exercice. Mais nous avons supposé, sans doute à tort, que cette information serait suffisante pour qu'ils en arrivent à maîtriser les habiletés nécessaires à la production d'un tel discours. Or les résultats nous apprennent le contraire : il ne suffit pas de dire aux étudiants que les relations entre les énoncés peuvent être de cause ou de conséquence pour qu'ils soient capables d'établir un lien entre position et argument. De même, ils seront certes capables de *reconnaître* une problématique et éventuellement de la reformuler, mais cette habileté ne les rend pas aptes, pour autant, à *produire* une problématique (section 5.1.4).

Une récurrence complète aurait consisté à complexifier, au long des quatre cours de philosophie, des exercices axés sur la production. Or, le temps accordé à la séquence dans les cours, ne permettait pas, à la fois, d'informer et de former les étudiants concernant les exigences de la «production». On peut alors se demander si la phase d'information ou de *reconnaissance* est absolument nécessaire à cette démarche d'apprentissage. A cette question, nous répondrons très simplement et très fermement qu'on ne peut faire l'économie complète de cette phase. La faible maîtrise de la langue, que manifestent en général les étudiants, et leur méconnaissance du vocabulaire souvent le plus élémentaire nécessitent un certain nombre d'heures pour expliquer non seulement les différents éléments d'un discours argumentatif, mais aussi ses exigences de cohérence et de rigueur.

Pour bien faire comprendre notre pensée, nous invitons le lecteur à retourner à la description de la séquence (section 3.6.2). On y constate l'inféodation de tous les objectifs à la production du discours argumentatif. Mais l'analyse faite à la section 5.1.1 nous a amenés à distinguer des objectifs relevant de la pensée concrète et d'autres relevant de la pensée formelle. De sorte que nous disposons d'un double principe pour classer les objectifs de la séquence. En combinant ces deux principes, on obtient la typologie suivante.

Type 1. Les objectifs de «reconnaissance» dont les exercices relèvent de la pensée concrète (1, 2, 3, 6).

Type 2. Les objectifs de «reconnaissance» dont les exercices relèvent de la pensée formelle (4 et 5)

Type 3. Un objectif de «production» dont l'exercice relève de la pensée concrète (8).

Type 4. Les objectifs de «production» dont les exercices relèvent de la pensée formelle (7 et 9).

Sous cet éclairage, la figure 4 s'explique ainsi :

- Le cours 101 regroupe des objectifs de type 1 : les étudiants y sont très performants.
- Le cours 201 rassemble les objectifs de type 2 : les performances baissent considérablement.

- Le cours 301 chapeaute des objectifs de type 1 et 4, l'un modérant la difficulté de l'autre. La performance n'est pas aussi forte qu'au cours 101, mais elle est nettement supérieure à celle du cours 201.

- Le cours 401 comprend des objectifs de type 3 et 4. Les performances baissent sensiblement pour revenir à peu près au niveau des résultats du cours 201.

Cette typologie et l'interprétation qui en découle ne feront peut-être pas l'unanimité; cependant, nous les proposons pour fins de discussion. Une chose est néanmoins certaine : les étudiants n'ont pas progressé d'un cours à l'autre parce que la séquence présente des difficultés auxquelles nous n'avions pas explicitement pensé. Nous nous référons ici à l'acquisiton de la pensée formelle.

Affirmer que le comité de recherche était pleinement consciente de cette dimension relèverait de la malhonnêteté intellectuelle. En fait, notre préoccupation première pendant l'élaboration de la séquence ne consistait pas à doser la difficulté des objectifs mais plutôt à nous assurer que les étudiants pourraient acquérir les connaissances théoriques suffisantes pour comprendre la nature du discours argumentatif et les habiletés intellectuelles nécessaires à sa production.

Nous n'avons pas eu le temps de concevoir chaque objectif en fonction des stades du développement intellectuel bien que nous savions qu'entre reconnaître un élément et savoir le produire, il y a un fossé à franchir. En fait, nous avons gradué la difficulté des exercices en fonction de la «reconnaissance» et de la «production», mais non en fonction de la pensée concrète et de la pensée formelle. Autrement dit, assez tôt durant l'expérimentation nous avons su que notre première hypothèse ne pourrait se vérifier à cause de la tournure même que prenait la séquence. Effectivement, nous nous sommes aperçus, pendant l'élaboration des quatrième et cinquième objectifs, que la séquence ne pourrait être complètement récurrente étant donné que la production d'un discours argumentatif suppose quantité d'apprentissages préalables.

5.1.2.2 Résultats des sous-groupes expérimentaux

Le groupe expérimental n'ayant pas progressé conformément à la première hypothèse formulée, on aurait pu penser que l'un ou l'autre des sous-groupes aurait amélioré sa performance du cours 101 au cours 401, de telle sorte que notre hypothèse aurait été vérifiée.

Les résultats analysés dans la section 5.1.1.2 montrent des différences plus importantes entre le sous-groupe des sciences de la nature et le sous-groupe des techniques, qu'entre le sous-groupe des sciences humaines et le sous-groupe des techniques, et ce, particulièrement, dans les exercices faisant appel à la pensée formelle. La figure 5 nous permet de constater aussi que ces variances se répètent de cours en cours.

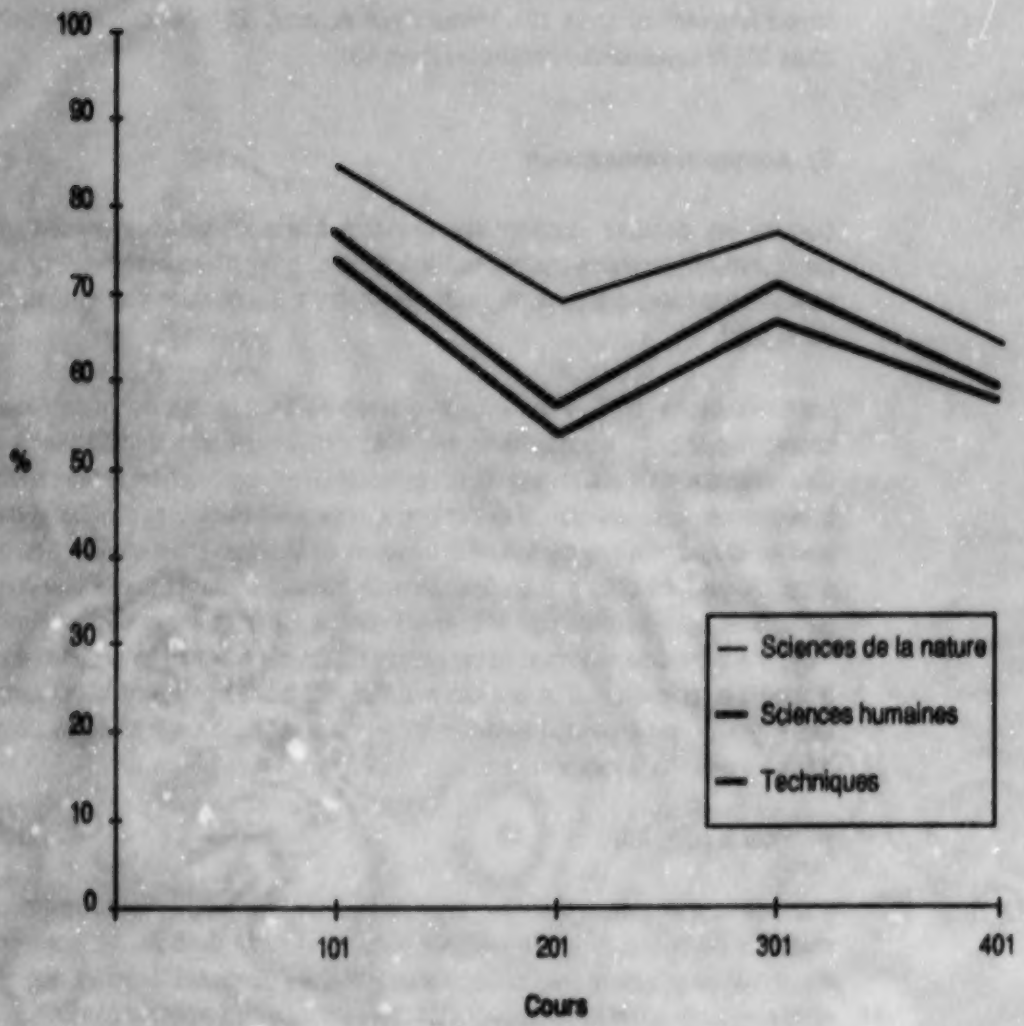


Figure 5 - Résultats obtenus par les sous-groupes expérimentaux aux cours 101, 201, 301 et 401

A) Description

Comme nous l'avons déjà mentionné dans notre première hypothèse, nous avons supposé que les étudiants ayant maîtrisé les objectifs du cours 101 maîtriseraient mieux ceux du cours 201, et ainsi de suite. La figure 5 nous indique que les résultats obtenus par les sous-groupes expérimentaux , comme ceux obtenus par l'ensemble du groupe expérimental, ne sauraient confirmer cette hypothèse. On observe même des corrélations presque parfaites entre les résultats des trois sous-groupes : même départ fulgurant au cours 101, même chute au cours 201, remontée semblable au cours 301 et descente comparable au cours 401.

B) Analyse et interprétation

Comme les courbes illustrant les résultats des sous-groupes présentent des configurations identiques à celles de l'ensemble du groupe expérimental (figure 4), les observations faites à propos de ce dernier valent aussi pour les sous-groupes qui le constituent.

Nous retrouvons dans la figure 5 des différences dans le taux de réussite des trois sous-groupes pour les quatre cours. Ces différences sont semblables à celles observées dans les résultats qu'ils ont obtenus en regard de chacun des objectifs de la séquence. Le sous-groupe des sciences obtient les meilleurs résultats et se situe pour les quatre cours au dessus de la moyenne de tous les autres étudiants du groupe expérimental. Le sous-groupe des sciences humaines réussit mieux que celui des techniques mais toujours plus faiblement que celui des sciences de la nature et sa moyenne est inférieure à celle de l'ensemble du groupe expérimental. Quant au sous-groupe des techniques, il obtient des résultats inférieurs à ceux des deux autres et à celui groupe expérimental évidemment. Une analyse cours par cours permettra d'éclairer davantage ces données.

- **Pour le cours 101 :**

Tous les sous-groupes obtiennent des notes supérieures à 73%. Le sous-groupe des sciences de la nature est le meilleur avec un résultat de 85%. L'écart entre le résultat de ce groupe et celui des sciences humaines est de 8%, écart qui augmente si on le compare avec celui du sous-groupe des techniques qui n'obtient que 74%.

On explique ces résultats par le fait que le cours 101 regroupe des objectifs de reconnaissance relevant de la pensée concrète. Selon Torkia-Lagacé (1981), les étudiants ayant atteint la pensée formelle maîtrisent complètement les stades

antérieurs (concret I et II) du développement intellectuel. Il est donc normal de trouver de meilleures performances dans le groupe des sciences de la nature pour les objectifs relevant de la pensée concrète. En effet, ce groupe comprend, selon cette auteure, un plus grand nombre d'étudiants ayant accéder à la pensée formelle et, par conséquent, ayant atteint la pleine maîtrise des exercices relevant de la pensée concrète.

On pourra faire le même raisonnement pour les résultats du sous-groupe des sciences humaines et celui des techniques en sachant que, selon les résultats de la recherche de Torkia-Lagacé (1981), les étudiants des techniques sont les moins nombreux, et de beaucoup, à maîtriser la pensée formelle.

- **Pour le cours 201 :**

Tous les sous-groupes obtiennent des résultats inférieurs à ceux obtenus au cours 101 alors que nous nous attendions au contraire. Les étudiants des sciences de la nature perdent 16% par rapport au premier test de rendement, ceux des sciences humaines et ceux des techniques perdent chacun 20%, ce qui constitue des écarts considérables.

Les différences entre les sous-groupes sont encore plus prononcées que dans le cours 101. Ainsi les sciences de la nature distancent les sciences humaines de 12% et les techniques de 15%. L'écart entre ces dernières et les sciences humaines s'amoindrit cependant : il n'est que de 3%.

On voit donc très bien qu'il n'y a pas de progression des les résultats. Nous attribuons ce phénomène au fait que les exercices utilisés dans ce cas relèvent de la pensée formelle. Les étudiants des sciences de la nature ayant atteint ce stade dans une plus grande proportion, il est normal qu'ils distancent ceux des deux autres sous-groupes.

- **Pour le cours 301 :**

Les trois sous-groupes améliorent leur performance par rapport au cours 201, mais n'atteignent pas celle observée au premier cours. Les étudiants des sciences humaines connaissent la plus forte hausse avec une augmentation de 14%, suivis des étudiants des techniques avec 13%. Le sous-groupe des sciences de la nature élève sa moyenne de 8%. On constate par ailleurs que l'écart entre le sous-groupe des sciences de la nature et les deux autres sous-groupes s'amoindrit. Il est de 6% entre

les sciences de la nature et les sciences humaines, et de 4% entre ces dernières et les techniques; il est donc de 10% entre les sciences de la nature et les techniques.

On peut expliquer cette progression relative par le chevauchement, dans le cours 301, d'exercices de «reconnaissance» du stade concret et d'exercices de «production» du stade formel. La facilité des uns tempère la difficulté des autres. Nous avons déjà dit que les étudiants des sciences de la nature distançaient les autres par une marge plus importante dans les exercices relevant de la pensée formelle, mais nous avons aussi constaté que cet écart se rétrécissait dans les objectifs de production. La cumulation des deux types d'objectifs permet d'expliquer la diminution des écarts dans ce cours.

- **Pour le cours 401 :**

Dans le cours 401, les trois sous-groupes connaissent une baisse de leur rendement par rapport au cours précédent. Elle est de 13, 2% pour les sciences de la nature qui accusent la plus forte baisse, de 12,8% pour les sciences humaines et de 9,5% pour les étudiants des techniques.

Si l'on analyse maintenant les écarts entre les sous-groupes, on ne trouve que 5,6% de différence entre les sciences de la nature et les sciences humaines, 6,3% entre les sciences de la nature et les techniques et 0,7% entre ces dernières et les sciences humaines.

On remarque entre les sciences de la nature et les sciences humaines un écart légèrement moins important que celui observé au cours 301. Par contre, l'écart entre les techniques et les sciences humaines est inférieur à 1%, ce qui est étonnant. C'est peut-être en raison du fait que le test de rendement du cours 401 portait sur des objectifs de «production» dont l'un relève de la pensée concrète et les autres, de la pensée formelle; dans ce cas il est donc normal que les écarts aient tendance à se rétrécir (section 5.1.1.1). On peut aussi faire l'hypothèse qu'un certain nombre d'étudiants des sciences humaines et, en particulier, des techniques ont atteint, à la fin de leur deuxième année de collège, le stade de la pensée formelle. Nous n'avons malheureusement pas d'instruments pour vérifier ces hypothèses.

Le lecteur retiendra donc qu'aucun des sous-groupes ne progresse comme prévu et que leurs résultats renforcent les analyses faites en 5.1.1.2 et 5.1.2.1.

Notre première hypothèse étant infirmée, il nous reste à vérifier la seconde qui joue un rôle capital dans l'évaluation de la séquence.

5.1.3 *Comparaison des groupes contrôle et expérimental aux tests de rendement des cours 401 (vérification de la deuxième hypothèse de recherche)*

Dans le chapitre 1, nous avons émis l'hypothèse que la cohérence qui découlerait de l'enseignement d'une séquence d'objectifs pédagogiques par la totalité des professeurs dans les quatre cours obligatoires de philosophie permettrait à un groupe expérimental d'obtenir de meilleurs résultats qu'un groupe contrôle qui n'aurait pas bénéficié de cette même cohérence. Cette seconde hypothèse de recherche est confirmée par les résultats illustrés à la figure 6.

Le lecteur se souviendra que le test de rendement du cours 401 consiste dans la production d'un discours rationnel argumentatif (section 4.4.1.2 et annexe 5). Nous rapporterons ci-après les résultats détaillés obtenus par le groupe contrôle (annexe 11) et le groupe expérimental (annexe 12) pour chacun des éléments de ce discours. Nous comparerons ensuite les résultats des deux groupes de façon à expliquer les différences et les ressemblances observées, et à évaluer les avantages et les limites de l'enseignement de la séquence.

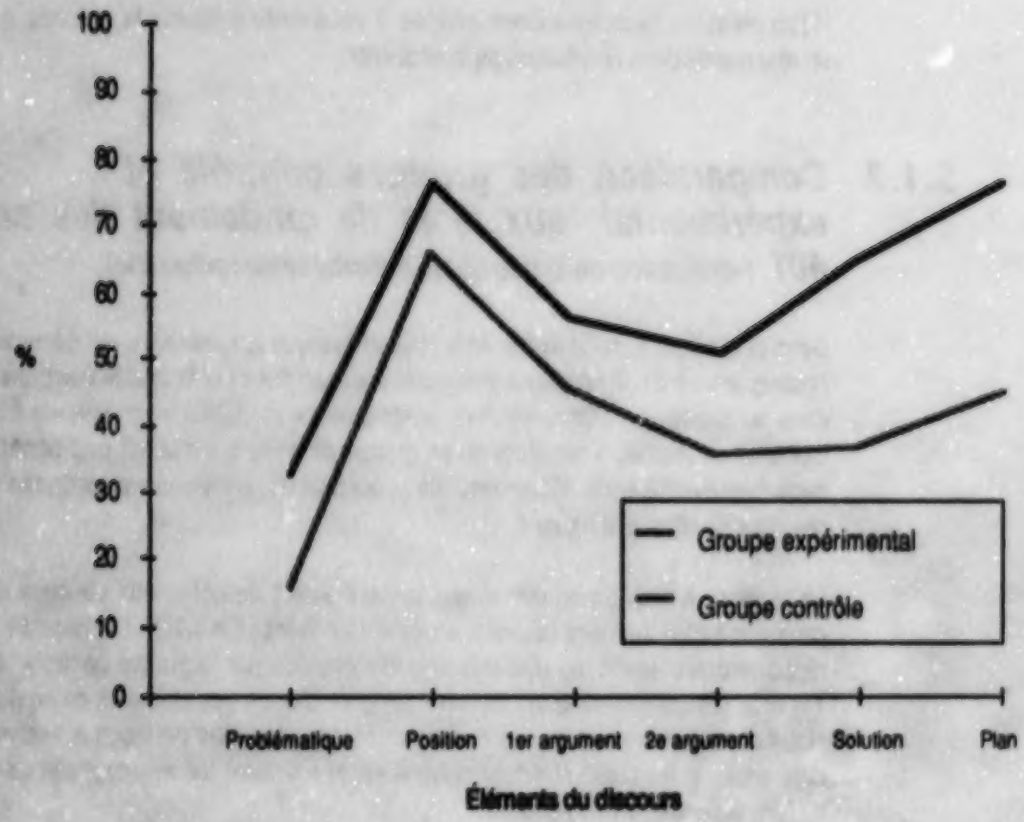


Figure 6 - Rendement des groupes contrôle et expérimental en regard des éléments du discours argumentatif (test de rendement du cours 401)

5.1.3.1 Résultats du groupe contrôle

Rappelons brièvement que le groupe contrôle

- n'a pas reçu d'enseignement sur les objectifs de la séquence,
- a passé le test de rendement un an avant les étudiants du groupe expérimental,
- a eu le même examen, même exigences, même matériel de soutien,
- a été évalué par le même correcteur,
- a été corrigé avec la même grille de correction.

Nous donnons d'abord la moyenne générale du groupe contrôle et les résultats qu'il obient aux divers éléments du discours argumentatif.

A) Moyenne générale

Les étudiants du groupe contrôle obtiennent une moyenne de 42,7% au test de rendement du cours 401 destiné à vérifier leur aptitude à produire un discours rationnel argumentatif.

C'est évidemment un résultat très faible qui, par ailleurs, ne surprend guère quand on connait les lacunes de ces étudiants. Nous parlons ici de celles dues au manque de formation à l'écriture, au secondaire, mais surtout de celles dues au manque de cohérence dans l'enseignement et au manque de progression dans la formation aux habiletés intellectuelles nécessaires à l'exercice de la rationalité. Ces deux dernières carences constituent le double problème que notre recherche tente de résoudre. Or ce résultat illustre justement l'acuité particulière de ce problème.

B) Résultats par élément du discours

La décomposition de cette moyenne permet de mieux la comprendre.

Ainsi les étudiants obtiennent 17,2% pour la *problématique* , ce qui en fait l'élément le plus mal réussi de tout le discours.

Pour la *position* , ils obtiennent 62,9% que l'on peut détailler comme suit : 76% pour la pertinence de la position et 58% pour son explicitation.

Pour les deux *arguments* , le moyenne combinée est de 41,5%. Au premier, il est de 46,6%. L'analyse des copies corrigées montre un très grand écart entre l'explicitation de cet argument dont la moyenne est de 67% et son lien avec la position dont le score ne dépasse pas 26%. La performance des étudiants baisse de 10% au second argument; elle n'est plus que de 36,5%. Son explicitation reçoit la moyenne de 55% et son lien avec la position, 17%.

Pour la *solution* , le résultat stagne à 37,8%, moyenne combinée de 64% pour la reformulation des arguments et de 23% pour leur synthèse.

Enfin, signalons que le test de rendement obligeait les étudiants à remettre un *plan* . Le groupe contrôle obtient la moyenne de 46,3% pour cet élément : 34% est accordé à la structure argumentative et 58% au plan détaillé.

Il importe de souligner que mise à part la position, tous les résultats obtenus aux éléments principaux du discours argumentatif sont inférieurs à 50%, le plus bas étant la problématique.

Ces résultats peuvent surprendre tant ils sont faibles. Nous tenterons de les expliquer à la lumière d'une comparaison avec les résultats du groupe expérimental à la section 5.1.3.3 de façon à faire ressortir les déficiences auxquelles nous devons nous attaquer dans notre enseignement. Une chose est certaine cependant : l'enseignement reçu par ces étudiants sous l'«ancien régime» ne leur a pas permis de produire un discours argumentatif de trois pages sur un sujet philosophique au préalablement étudié.

5.1.3.2 *Résultats du groupe expérimental*

Les étudiants du groupe expérimental

- ont tous suivi l'enseignement des neuf objectifs étalés sur deux ans,
- ont reçu cet enseignement par l'entremise de quatre professeurs différents,
- ont tous passé les tests de rendement intermédiaires (101-201-301),
- ont passé le même test de rendement 401 que les étudiants du groupe contrôle,
- ont reçu le même matériel de soutien qu'eux,
- ont été évalués par le même correcteur avec la même grille de correction.

Nous présentons d'abord la moyenne générale du groupe expériemental, puis les résultats qu'il obtient aux divers éléments du discours argumentatif.

A) Moyenne générale

Les étudiants du groupe expérimental obtiennent une moyenne de 60,7% au test de rendement du cours 401. C'est dire que pour eux aussi la production d'un discours rationnel argumentatif s'avère un exercice difficile puisqu'ils n'obtiennent qu'une note très légèrement supérieure à la note de passage fixée à 60%.

En soi, ce résultat peut sembler décevant et questionner la pertinence de la préparation donnée par les objectifs de la séquence. Cependant, il ne faut pas oublier deux facteurs importants dans ce jugement peut-être un peu hâtif. Premièrement, n'oublions pas les lacunes signalées tant au niveau de la pensée formelle qu'à ceux de la maîtrise de la langue et de la culture générale, qui affectent beaucoup de nos étudiants. Deuxièmement, il faut admettre que pour des élèves qui n'ont été habitués

ni à l'écriture de textes suivis, ni aux exigences de la rationalité, la production d'un discours argumentatif de trois pages constitue un objectif très exigeant.

B) Résultats par éléments du discours

Pour l'analyse des résultats obtenus par le groupe expérimental, nous procéderons comme pour l'analyse des résultats obtenus par le groupe contrôle, c'est-à-dire en décomposant la moyenne générale obtenue au test de rendement du cours 401. On fait alors les constatations suivantes.

La *problématique* est l'élément du discours pour lequel les étudiants obtiennent la note la plus faible, soit 31,6%.

Pour la *position*, le résultat s'avère nettement supérieur puisque les étudiants la réussissent avec 76,8%; c'est le deuxième élément du discours le mieux compris après le plan. Notons cependant un écart de 30% entre la pertinence de la position dont la note est de 97% et son explicitation dont le résultat ne dépasse pas 67%.

Les deux *arguments* sont les éléments où les étudiants se révèlent les plus faibles n'obtenant qu'une moyenne de 53,5%. La note obtenue pour le premier argument est en dessous de la moyenne avec un faible 56,5% qui s'explique par la note de 27% enregistrée pour le lien de l'argument avec la position, alors que son explicitation obtient 85%. Le second argument est un peu plus faible avec une note de 50,5%. Comme pour le premier, on constate un très grand écart entre l'explicitation et le lien avec la position pour lesquels les étudiants obtiennent des moyennes respectives de 78% et de 25%.

Pour la *solution*, le résultat remonte à 60.9%; ses deux composantes, la reformulation et la synthèse des arguments reçoivent respectivement 79% et 53%.

Finalement, on constatera que le *plan* du discours constitue l'élément le mieux réussi par les étudiants qui y obtiennent 77,8%, moyenne combinée de 87% pour le plan détaillé et de 68% pour la structure argumentative.

Ce qui frappe, sans doute, le plus le lecteur attentif, c'est la grande disparité des résultats selon que l'on considère tel ou tel élément du discours. Un écart de 46% sépare la réussite du plan de celle de la problématique, tandis que la position obtient un résultat supérieur de 20% au premier argument. De telles variations appellent des explications, car elles suscitent étonnement et questionnement non seulement sur la

nature des activités pratiquées, mais aussi sur l'aptitude et la capacité des étudiants de deuxième année du collégial à les réussir.

La comparaison des résultats obtenus par les groupes contrôle et expérimental permettra d'apporter quelques éclaircissements.

5.1.3.3 *Comparaison des résultats obtenus par les deux groupes*

Même si le groupe expérimental maîtrise à peine l'ensemble du discours argumentatif, un écart de 18% sépare sa moyenne de celle du groupe contôle. Cette différence, illustrée par la figure 6 confirme donc notre seconde hypothèse de recherche de façon manifeste et convaincante; elle est de plus validée par le test de signification statistique que l'on trouve ci-après. Nous présentons ensuite une comparaison systématique des résultats obtenus aux divers éléments du discours par les deux groupes de façon à mieux situer l'apport de la séquence en regard de la formation intellectuelle des étudiants.

A) Test de signification statistique

X_1 représente le groupe expérimental et X_2 représente le groupe contrôle.

De X_1 a été tiré un groupe de taille $n_1 = 96$, qui obtient une moyenne de $\bar{x}_1 = 60,7$ avec une variance $\sigma_1^2 = 295,9$.

De X_2 a été tiré un groupe de taille $n_2 = 116$ qui obtient une moyenne $x_2 = 42,7$ avec une variance $\sigma_2^2 = 450,7$.

Etant donné la taille des groupes utilisés, il est admis que la variable Z se distribue suivant la loi N(0,1).

$$Z = \frac{(\bar{x}_1 - \bar{x}_2) - (\mu_1 - \mu_2)}{\sqrt{\frac{\sigma_1^2}{n_1} + \frac{\sigma_2^2}{n_2}}} \cong N(0,1)$$

Le test unilatéral utilisé se ramène à une alternative.

Selon l'hypothèse H_0 , il n'y a pas de différence entre les deux groupes; donc $H_0 : \mu_1 = \mu_2$.

Selon l'hypothèse H_1 , il y a une différence entre les deux groupes, c'est-à-dire que le groupe expérimental qui a été formé selon la séquence présente de meilleurs résultats; donc $H_1 : \mu_1 > \mu_2$.

Pour un test unilatéral, si la variable Z est plus petite que 1,645, nous acceptons H_0 et concluons qu'il n'y a pas de différence entre les deux groupes. Mais si la variable Z est plus grande que 1,645, nous acceptons H_1 et nous concluons que le groupe provenant de X_1 présente de meilleurs résultats. Le niveau de confiance est de 95%.

Calcul de Z

Selon les données recueillies:

$$z = \frac{(60.7 - 42.7) - (0)}{\sqrt{\frac{295.9}{96} + \frac{450.7}{116}}} = 6.82$$

Puisque la valeur de Z est plus grande que 1,645, l'hypothèse H_0 est rejetée et nous pouvons conclure que le groupe expérimental présente de meilleurs résultats à un niveau de confiance de 95%.

B) Description et analyse comparatives

Il nous reste maintenant à expliquer l'écart entre les moyennes générales des deux groupes. Nous tenterons d'y parvenir en comparant systématiquement les résultats obtenus à chacun des éléments et des sous-éléments du discours argumentatif.

La figure 6 montre une ressemblance presque parfaite entre la courbe du groupe expérimental et celle du groupe contrôle. Le parallélisme des brisures respectives est très significatif. Il révèle :

- que les étudiants des deux groupes éprouvent des difficultés dans la production des mêmes éléments du discours argumentatif: points faibles et points forts sont identiques;

- que pour tous les éléments du discours argumentatif les étudiants du groupe expérimental obtiennent toujours des notes supérieures de 10% à 31% à celles du groupe contrôle.

Si l'on pousse plus loin l'analyse et qu'on rapproche ces résultats de ceux rapportés aux sections 5.1.3.1 et 5.1.3.2, on peut faire les comparaisons suivantes:

- pour la *problématique*, les deux groupes obtiennent des notes inférieures à 32%, le groupe expérimental obtenant une note supérieure au groupe contrôle de 14,4%;

- pour la *position*, les performances des deux groupes sont toutes les deux supérieures à 60% (elles tranchent nettement avec celles de la problématique), la différence étant de 13,9% en faveur du groupe expérimental.

Si l'on décompose cet élément du discours on s'aperçoit de phénomènes qui n'apparaissent pas sur la figure 6. La position comporte deux sous-éléments : la pertinence et l'explicitation. Les étudiants des deux groupes réussissent mieux la pertinence que l'explicitation. La corrélation existe donc également dans ce cas. On remarquera une forte différence de 21% entre les deux groupes pour la pertinence, alors que l'écart est beaucoup moins important pour l'explicitation qui n'est que de 9%.

- Pour le *1er argument*, on constate une baisse importante des résultats pour l'ensemble des étudiants. On observe une baisse de 20% par rapport à la position pour le groupe expérimental et une baisse de 16% pour le groupe contrôle. Un écart de 10% sépare les deux groupes pour cet élément.

Chaque argument doit être explicité et lié avec la position. Si l'on décompose le résultat, on constate avec intérêt le phénomène suivant : pour l'explicitation de l'argument, l'ensemble des étudiants obtient une note nettement supérieure à celle obtenue pour le lien établi avec la position. Le score du groupe expérimental est de 85% pour l'explicitation, soit 18% de plus que celui du groupe contrôle.

Les résultats obtenus pour le lien fait entre l'argument et la position sont fort différents, car les deux groupes échouent avec des notes inférieures à 30%. Le groupe expérimental ne dépasse le groupe contrôle que de 1%, avec un très faible 27%.

- Pour le *2e argument*, on observe d'emblée une baisse de quelques points par rapport aux résultats obtenus pour le premier. Le groupe expérimental perd 6% et le groupe contrôle, 10%, c'est-à-dire presque deux fois plus. L'écart entre les performances des deux groupes s'agrandit donc pour atteindre 14%.

Pour expliquer ce phénomène, il faut décomposer le résultat étudié et considérer les deux sous-éléments impliqués. Pour l'explicitation de l'argument, les résultats faiblissent dans un cas comme dans l'autre. Le groupe expérimental perd 7% par rapport à l'explicitation du premier argument et le groupe contrôle chute de 12%. L'écart est donc de 23%.

Pour le lien de l'argument avec la position, les résultats révèlent aussi des baisses . Si le groupe expérimental ne faiblit que de 2% par rapport au lien fait avec le premier argument, le groupe contrôle s'effondre à 17% pour perdre 9%. Les deux groupes présentent donc un écart de 8% pour ce sous-élément.

Nous insistons pour faire remarquer à nouveau le parallélisme existant entre les deux groupes concernant les points faibles et les points forts. Il est cependant moins évident dans les deux derniers éléments du discours argumentatif.

- Pour la solution, on remarque, sur la figure 6, que la courbe du groupe expérimental se relève nettement, alors que celle du groupe contrôle rest semblable. L'écart entre les deux groupes atteint encore 23%.

La solution est constituée de deux composantes . une reformulation de la position et des arguments, et une synthèse de ces derniers. On constate que chaque groupe réussit mieux la reformulation que la synthèse, chacun y obtenant une note supérieure à 60%. La performance de 79% du groupe expérimental pour ce sous-élément dépasse de 15% celle du groupe contrôle. Pour la synthèse des arguments, le premier obtient 53% et le second, 23%, ce qui représente un écart de 30% entre les deux performances.

- Pour le *plan*, les deux courbes remontent à nouveau et montrent que cet élément est l'un des mieux réussis par les deux groupes. Par ailleurs, en comparant les courbes, on observe entre les deux groupes un écart plus grand que partout ailleurs, le groupe expérimental obtenant 31,5% de plus que le groupe contrôle.

L'analyse des composantes de cet élément explique cette très grande différence. On trouve effectivement des écarts de 34% dans la réussite de la structure argumentative et de 29% dans celle du plan détaillé.

Alors que les résultats globaux du test de rendement 401 ont confirmé la deuxième hypothèse de recherche, cette analyse comparative la confirme pour tous les éléments et sous-éléments du discours rationnel argumentatif. Toutes les mesures indiquent la supériorité incontestable du rendement des étudiants qui ont reçu

l'enseignement de la séquence. Cependant, leurs résultats montrent qu'ils ne maîtrisent[4] que certains éléments nécessaires à la production d'un discours argumentatif, comme en témoigne le tableau suivant.

Tableau 4

Résultats obtenus par les groupes contrôle et expérimental pour les éléments et les sous-éléments du discours argumentatif évalués par le test de rendement du cours 401

Éléments du discours	Groupe expérimental		Groupe contrôle	
Problématique	O	31,6	O	17,2
Position	X	76,8	X	62,9
pertinence	X	97	X	76
explicitation	X	67	O	58
1er argument	O	56,5	O	46,6
explicitation	X	85	X	67
lien	O	27	O	26
2e argument	O	50,5	O	36,5
explicitation	X	78	O	55
lien	O	25	O	17
Solution	X	60,9	O	37,8
reformulation	X	79	X	64
synthèse	O	53	O	23
Plan	X	77,8	O	46,3
structure	X	68	O	34
plan détaillé	X	87	O	58

Légende: X = élément maîtrisé (note de 60%)
O = élément non-maîtrisé

C) Interprétation

Une réflexion plus approfondie permettra sans doute d'éclairer les résultats que nous venons de décrire. Nous interpréterons d'abord les résultats obtenus pour les éléments et les sous-éléments maîtrisés par les deux groupes, puis les résultats obtenus pour ceux maîtrisés par le seul groupe expérimental et enfin les résultats obtenus pour ceux qu'aucun des deux groupes ne maîtrisent.

---

[4] Nous établissons la maîtrise de la production d'un élément à 60%.

- *Les éléments et sous-éléments maîtrisés par les deux groupes* sont au nombre de quatre : l'ensemble de la position, sa pertinence par rapport à la problématique, l'explicitation du premier argument et la reformulation des arguments dans la solution. Soulignons que ces différentes parties du discours argumentatif exigent moins intellectuellement parlant.

En particulier, pour que la position soit jugée *pertinente*, il faut que l'étudiant réponde simplement par l'affirmative ou la négative à la question posée dans la problématique (encore faut-il qu'il ait compris cette question); il lui suffit d'apporter une réponse en rapport avec le sujet pour obtenir la note maximale. Quant à *la reformulation des arguments*, elle consiste dans une brève reprise des arguments sous forme de résumé, ce qui ne peut être considéré comme une activité difficile.

C'est pour cette raison que les deux groupes arrivent à une certaine maîtrise de ces éléments. Cependant, le rendement du groupe expérimental est bien supérieur à celui du groupe contrôle. Il résulte en grande partie de la pratique des objectifs de la séquence et, en particulier, de l'insistance marquée des consignes à requérir la présence de ces éléments dans tout discours rationnel argumentatif. C'est pourquoi le groupe expérimental est plus sensible que le groupe contrôle à l'importance de ces éléments pour la cohérence du discours.

On ne peut expliquer de la même façon la différence entre les résultats obtenus par les deux groupes relativement à *l'explicitation du premier argument*. Cette dernière activité est plus exigeante, car elle suppose acquises les habiletés à définir correctement des concepts et à éviter les sophismes. On peut donc affirmer que le groupe expérimental réussit mieux cet élément parce que, auparavant, il a pratiqué l'objectif 7, «Justifier une prise personnelle de position», et parce qu'il a développé avec succès les habiletés correspondantes à l'objectif1, «Identifier une définition», et à l'objectif 2, «Identifier un raisonnement». Ces trois objectifs sont de nature à préparer correctement l'étudiant à cette partie du discours.

- *Les éléments et sous-éléments maîtrisés par le seul groupe expérimental* sont au nombre de six : l'explicitation de la position et celle du deuxième argument, la solution, l'ensemble du plan et chacune de ses deux composantes : la structure argumentative et le plan détaillé.

Premièrement, nous examinerons les résultats reliés à l'*explicitation de la position* et à l'*explicitation du second argument*.

L'explicitation de la position consiste à développer cette dernière en définissant les termes principaux et en apportant des illustrations et des exemples. Il ne s'agit donc pas de justifier ou d'argumenter. Le groupe expérimental a appris à distinguer position et argument par la pratique des exercices de l'objectif 2, «Identifier un raisonnement», et ceux de l'objectif 3, «Résumer la pensée d'autrui». Les exercices de l'objectif 5, «Reconstituer un discours...», l'y ont également préparé. Le groupe contrôle confond très souvent position et argument et définit mal les termes employés, sans doute parce qu'il n'a pas reçu d'enseignement adéquat concernant la définition. Remarquons, cependant, que la maîtrise de ce sous-élément reste faible (67%) : il faut admettre qu'aucune activité d'apprentissage ne prépare l'étudiant à l'explicitation de la position, ce qui constitue une carence réelle dans la séquence.

L'explicitation du deuxième argument fait appel aux mêmes habiletés que celle du premier argument. Pourtant le groupe contrôle échoue devant cette exigence alors qu'il réussit celle du premier argument; on dirait qu'il manque de souffle. De fait, les grilles d'évaluation indiquent que beaucoup d'étudiants de ce dernier groupe ne proposent même pas d'arguments ou qu'ils invoquent des arguments incorrects ou non-pertinents dont les termes sont mal définis ou non définis. Par contre, la pratique par le groupe expérimental de l'exercice «Comment trouver un argument» (objectif 7) pallie assez bien la difficulté à produire un second argument puisque l'écart n'est que de 7% entre l'explicitation du premier et du second argument.

Deuxièmement, en qui concerne la *solution*, on observe que le groupe expérimental obtient tout juste la note de passage parce qu'il échoue dans la synthèse des arguments. Ce qui n'empêche pas qu'on observe un écart de 23% entre les moyennes des deux groupes, le groupe contrôle affichant un résultat nettement plus faible à ce chapitre.

Troisièmement, en ce qui concerne *le plan* , on constate que la pratique de la séquence apporte au groupe expérimental une formation supérieure. Même si le résultat obtenu à la *structure argumentative* est relativement faible, il est quand même supérieur de 34% à celui du groupe contrôle. Il faut avouer que cet élément du discours présente des difficultés particulières. En effet, il exige de l'étudiant la capacité d'identifier, dans son propre discours, les définitions, les illustrations, les arguments, la nature (fait-valeur-principe) et la fonction (cause-effet-conséquence-but-condition) de ces derniers par rapport à la position. L'objectif 1, «Identifier une définition», l'objectif 3, «Résumer la pensée d'autrui» et l'objectif 4, «Critiquer la pensée d'autrui», semblent préparer correctement à la production de la structure argumentative. Mais l'analyse détaillée de certaines grilles de correction montre à

l'évidence que le groupe expérimental éprouve de la difficulté à identifier la nature et, surtout, la fonction des arguments. Il est éclairant de mettre en relation cette difficulté et avec les piètres résultats obtenus au test de rendement du cours 201 en ce qui concerne l'objectif 4, et avec les critiques dont ce dernier est l'objet dans les tests de perception des professeurs et des étudiants.

Le résultat obtenu au *plan détaillé* par le groupe expérimental est de 19% plus élevé que le précédent et de 29% supérieur à celui du groupe contrôle. Cet élément exige simplement la capacité de reproduire correctement le déroulement de sa propre pensée. Il suffit alors d'avoir des idées claires et facilement identifiables que l'on peut insérer ensuite dans les catégories du discours argumentatif.

Nous pensons que la pratique de l'objectif 4, «Critiquer la pensée d'autrui», de l'objectif 7, «Justifier une prise personnelle de position philosophique», et de l'objectif 8, «Fabriquer un plan de travail», aide grandement l'étudiant à acquérir clarté, cohérence et ordre pour la fabrication du plan. Par ailleurs, l'analyse des grilles de correction du groupe contrôle révèle une confusion évidente des idées, c'est-à-dire une incapacité à identifier les idées en termes de position, d'arguments et de solution. Nous sommes convaincus que la pratique globale des objectifs de la séquence permet à l'étudiant d'être plus conscient de la cohérence interne de son discours.

- *Les éléments et sous-éléments non-maîtrisés par aucun des deux groupes* sont au nombre de six : la problématique, les deux arguments et leurs liens avec la position, et la synthèse des arguments dans la solution. Il importe d'observer en se référant soit à la figure 6, soit au tableau 4 que toutes les notes obtenues par l'ensemble des étudiants à ces divers éléments et sous-éléments ne dépassent pas 32% à une exception près. Nous avons affaire à des performances si faibles qu'elles ne peuvent s'expliquer simplement en termes de pratique ou de pertinence de la séquence. L'explication est plutôt à chercher du côté de l'accession des étudiants du collégial à la pensée formelle (section 2.2.3.2). L'analyse des exigences de ces divers éléments démontre effectivement la nécessité, pour les réussir, d'une maîtrise au moins minimale de la pensée formelle.

Ainsi, *la problématique* prescrit aux étudiants d'émettre une hypothèse, c'est-à-dire d'envisager un possible (section 2.2.2.4). Cette capacité est l'apanage d'une pensée ayant atteint le stade formel. Or les recherches de Torkia-Lagacé (1981) et de Desautels (1979) montrent qu'une infime partie des étudiants de première année du collégial maîtrisent ce stade. On peut comprendre alors les résultats obtenus par nos deux groupes en regard de cet élément : (17,2% pour le groupe contrôle et 31,6% pour

le groupe expérimental) qui montrent clairement qu'il existe une difficulté, voire une incapacité chez les étudiants de produire une problématique. On constate certes une amélioration du simple au double pour les étudiants qui ont suivi la séquence, mais on saisit, par la même occasion, les limites imposées par la capacité intellectuelle des étudiants même s'ils sont en deuxième année. L'enseignement de l'objectif 9, «Produire un discours rationnel argumentatif», et de l'objectif 6,«Comparer deux positions philosophiques», a certes aidé à améliorer les performances, mais nous pensons qu'il existe un obstacle fondamental qui relève du développement intellectuel des étudiants et non de la pertinence de la préparation que nous leur avons donnée.

En ce qui concerne *le lien de chaque argument avec la position*, on observe aussi des résultats très médiocres puisqu'aucun des groupes n'obtient plus de 27%. Remarquons d'abord que les résultats des deux groupes baissent de quelques points du lien du premier argument au lien du second, mais surtout que les écarts observés entre les deux groupes sont très faibles : 1% et 8% respectivement.

Ces observations montrent que l'apport de la séquence est presque nul dans ce cas. De fait, nous nous heurtons à un problème qui dépasse le cadre de notre enseignement et qui indique aussi les limites de la séquence. Car, comme pour la problématique, la capacité d'établir des liens logiques entre l'argument et la position relève, croyons-nous, de la pensée formelle. Plus précisément, il s'agit de faire un raisonnement complet. En effet, l'étudiant doit montrer que l'argument employé justifie logiquement la position et, pour ce faire, il doit présenter son argument en explicitant la prémisse qui constitue le lien entre l'argument et la position. Les étudiants des deux groupes ne font presque jamais ce lien. Ils se contentent d'expliciter l'argument après avoir énoncé la position. L'explicitation de la prémisse semble inutile parce qu'ils n'en voient pas la pertinence, la présence des arguments suffisant, selon eux, à justifier la position comme par magie.

Cette attitude explique l'échec des deux groupes à cet élément du discours, mais elle ne rend pas compte du faible écart observé entre leurs résultats. Pour comprendre ce phénomène, il faut peut-être admettre l'insuffisance de l'objectif 4, «Critiquer la pensée d'autrui». Cet objectif n'est certes pas inutile, mais il faudrait sans doute, pour améliorer le rendement étudiant, inventer de nouvelles stratégies pédagogiques, entre autres, développer la production de raisonnements dans l'objectif 2, «Identifier un raisonnement», car l'on constate l'existence d'un fossé entre les objectifs de reconnaissance dans lesquels les étudiants sont très performants (section 5.1.1.1) et les objectifs de production.

Les deux groupes échouent aussi à l'élément *synthèse des arguments dans la solution* et on note un écart de 30% entre leurs résultats. On peut alors conclure que l'enseignement de la séquence a été, dans ce cas, plus efficace que dans le précédent, mais tout de même impuissant à amener l'étudiant à la maîtrise de cet élément. Ce dernier présente aussi des difficultés pour l' étudiant qui n'a pas atteint la pensée formelle. Faire la synthèse des arguments peut être considéré comme une opération intellectuelle portant sur d'autres opérations puisqu'il s'agit d'effectuer une recomposition originale de tous les éléments dégagés dans l'argumentation.

La séquence ne prépare pas l'étudiant à ce comportement par l'acquisition d'habiletés déterminées. Le traitement qu'on en fait reste au seul plan théorique. On peut alors penser que la pratique de la séquence et les exigences de rationalité et de cohérence qu'elle implique ont un certain impact sur la performance étudiante mais que cette dernière n'est pas à la hauteur des exigences imposées vu le manque de maîtrise de la pensée formelle chez les sujets en cause.

Cette longue analyse, nous permet en conclusion d'affirmer que

- si faible soit sa réussite (60,7%), le groupe expérimental maîtrise le discours argumentatif alors que le groupe contrôle ne le maîtrise pas (42,7%);

- l'ensemble des résultats du test de rendement 401 montrent que l'enseignement de la séquence fait progresser les étudiants dans la maîtrise de toutes les habiletés intellectuelles nécessaires à la production d'un discours rationnel argumentatif;

- l'enseignement de la séquence ne permet pas de bien réussir les éléments du discours qui exigent des habiletés intellectuelles reliées à la pensée formelle.

Voilà, en bref, les avantages et les limites de notre travail. Parviendons-nous aux mêmes conclusions après avoir considéré les résultats des trois sous-groupes expérimentaux présentés à la section suivante?

5.1.4 *Performances des sous-groupes expérimentaux en regard de certains éléments du discours argumentatif*

Nous croyons utile et intéressant de terminer l'analyse des résultats obtenus au test de rendement du cours 401 par une comparaison entre les trois sous-groupes constituant le groupe expérimental. Nous avons choisi de porter notre attention sur les éléments du discours qui mettent le mieux en relief, selon nous, les habiletés relevant spécifiquement de la pensée formelle et celles que nous croyons plus proches de la pensée concrète. La figure 7 illustre ces résultats.

Cette comparaison devrait nous permettre

- de vérifier si les écarts élevés observés entre les divers éléments du discours dans l'analyse des résultats globaux sont dus à un sous-groupe particulier ou si au contraire ils sont le fait des trois sous-groupes;

- de comparer brièvement nos résultats avec certains résultats obtenus par Torkia-Lagacé (1981) en ce qui concerne l'accession à la pensée formelle des étudiants de divers programmes.

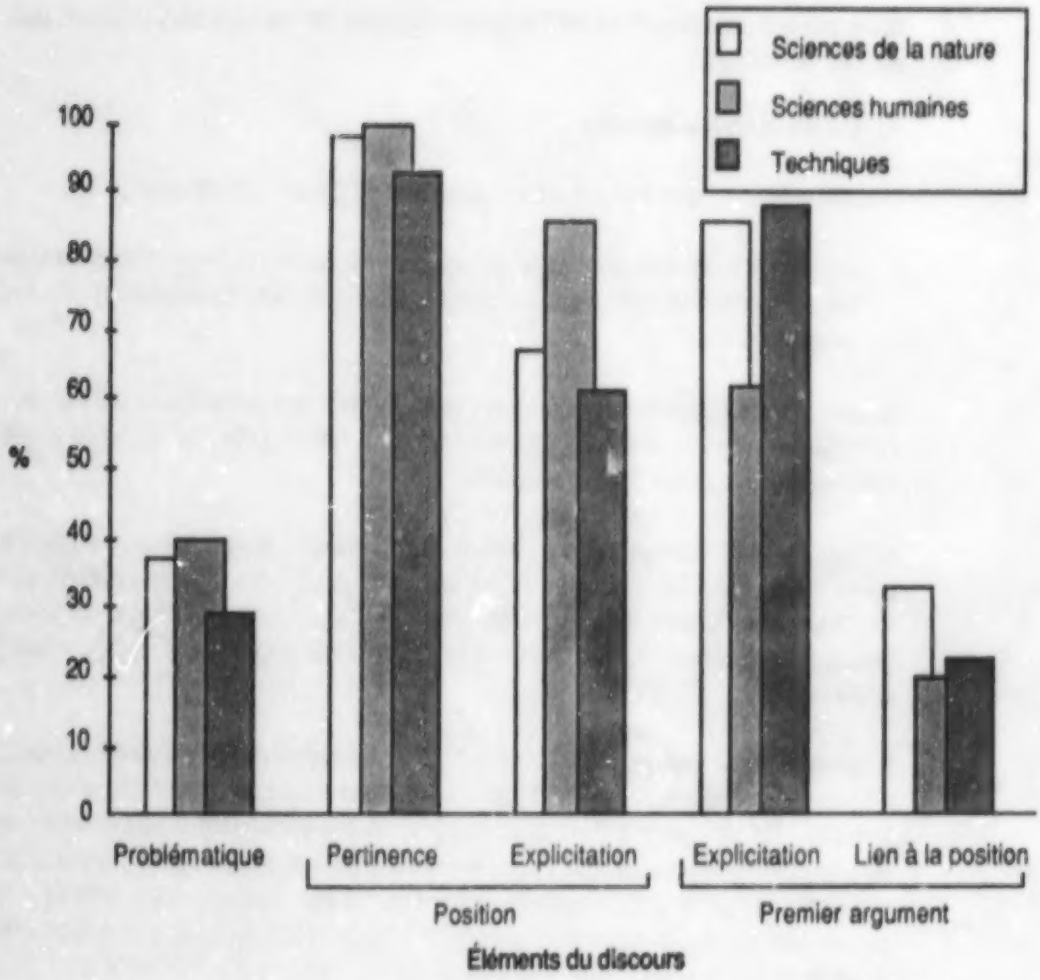


Figure 7 - Rendement des sous-groupes expérimentaux en regard de certains éléments du discours argumentatif (test de rendement du cours 401)

D'emblée, la figure 7 montre l'existence de grandes disparités dans la réussite aux différents éléments du discours. Il révèle en fait les mêmes forces et les mêmes faiblesses que celles décrites à la section 5.1.3.2 B. Aucun sous-groupe ne maîtrise la problématique et le lien du premier argument avec la position. Par ailleurs, tous les sous-groupes maîtrisent la pertinence et l'explicitation de la position et l'explicitation du premier argument.

Nous analyserons d'abord les éléments non maîtrisés par les trois sous-groupes, puis ceux qu'ils maîtrisent.

A) Les éléments non-maîtrisés

Ces éléments sont les mêmes que pour l'ensemble du groupe expérimental.

- Les résultats obtenus pour *la problématique* indiquent que les étudiants de tous les sous-groupes éprouvent de graves difficultés dans la production de cet élément.

Le sous-groupe des sciences humaines obtient la meilleure performance (40%); il est suivi de très près par le groupe des sciences de la nature (37%) qui distance assez nettement le groupe des techniques (29%).

- Les résultats obtenus au *lien du premier argument avec la position* indiquent la présence de difficultés d'apprentissage encore plus grandes. Le sous-groupe des sciences de la nature obtient une moyenne de 33% comparativement aux sous-groupes des sciences humaines et des techniques qui enregistrent respectivement 20% et 23 %.

Nous avons déjà exposé, à la section 5.1.3.3 C, les difficultés inhérentes à ces deux éléments. Rappelons simplement qu'ils exigent des habiletés relevant de la pensée formelle. Ce trait permet d'expliquer la pauvreté des résultats du sous-groupe des techniques, car, selon les études portant sur le développement intellectuel, seul un très petit pourcentage des étudiants appartenant à ces programmes a accédé à la pensée formelle lors de son entrée au collège; il permet aussi de comprendre le taux de réussite du sous-groupe des sciences de la nature dont les étudiants sont plus nombreux à maîtriser le stade formel.

Pourtant, nos résultats ne coïncident pas totalement avec ceux obtenus par Torkia-Lagacé (1981). Pour cela, il faudrait que les performances du sous-groupe des techniques soient toujours inférieures à celles du sous-groupe des sciences humaines, et elles-mêmes toujours inférieures à celles du sous-groupe des sciences de la nature.

En fait, la figure 7 permet de voir que les étudiants des sciences humaines réussissent mieux la problématique que les étudiants de sciences de la nature. Il semble alors que d'autres facteurs que la seule atteinte de la pensée formelle peuvent jouer dans ce cas. Nous croyons que, d'une part, le type de travaux imposés en sciences humaines exige une écriture plus littéraire, parfois un recours plus grand à

l'imagination et que, d'autre part, dans les matières enseignées, l'on se réfère plus souvent à des réalités nouvelles et à des horizons différents. Aussi, les étudiants des sciences humaines semblent en général plus ouverts d'esprit. Il est donc normal qu'ils aient plus de facilité à imaginer des possibles différents de leur réalité ou de leurs opinions.

Par contre, quand il s'agit de tenir un raisonnement rigoureux, ces étudiants sont moins performants que les étudiants des sciences de la nature, dont les travaux de mathématiques, de chimie et de physique sollicitent constamment l'habileté à raisonner rigoureusement et ils réussissent d'ailleurs mieux que les deux autres sous-groupes ce genre d'exercice. La figure 7 nous permet de voir que même les techniques obtiennent une moyenne supérieure à celle des sciences humaines pour *le lien avec la position*. Notons que les étudiants des sciences humaines ne perçoivent pas toujours très bien la nécessité de justifier leur position et ne valorisent guère la rationalité; ils préfèrent, et de loin, exprimer leur opinion sans plus.

Les explications proposées ci-haut reposent sur des intuitions issues de l'expérience pédagogique et non sur des conclusions rigoureuses. Cependant, ces intuitions nous semblent assez solides pour justifier l'affirmation que d'autres facteurs que la seule pensée formelle interviennent dans les comportements intellectuels. Il faut aussi tenir compte, en particulier, de la «personnalité» type qui caractérise chacun des sous-groupes. En effet, la production d'un discours argumentatif n'est pas qu'affaire d'intelligence logique; elle met aussi en jeu les valeurs et les intérêts. Si un étudiant ne valorise pas la rationalité, par exemple, l'effort qu'il mettra dans la rédaction d'un texte rigoureux et cohérent peut ne pas être suffisant pour obtenir des résultats satisfaisants. Comme on peut le constater, notre recherche offre peu de possibilités pour la mesure du développement de la pensée et, de ce fait, se distingue totalement des expériences de Torkia-Lagacé (1981) dont nous nous inspirons dans l'étude de nos résultats.

B) Les éléments maîtrisés

Ces éléments analysés correspondent aussi à ceux qui ont été maîtrisés par l'ensemble du groupe expérimental.

La pertinence de la position est de loin l'élément le mieux réussi du discours par les trois sous-groupes qui obtiennent tous des moyennes supérieures à 93% (respectivement 98%, 100% et 93%). Les différences entre les moyennes

respectives ne nous paraissent pas assez élevées pour que l'on puisse en tirer des conclusions significatives.

Par contre, l'écart entre les moyennes augmente de façon importante pour *l'explicitation de la position*. Il est remarquable que la moyenne obtenue à cet élément par le sous-groupe des sciences humaines soit de 86%, 19% de plus que le sous-groupe des sciences de la nature et 25% de plus que le sous-groupe des techniques. Nous sommes d'avis que ces écarts sont attribuables à la différence observée entre les «personnalités» types dont nous faisions mention plus haut. Par exemple, l'intérêt manifesté par le sous-groupe des sciences humaines pour l'expression de soi, expliquerait la haute performance enregistrée à cet élément; de même, la réticence à livrer son opinion personnelle exprimée par le sous-groupe des sciences de la nature pourrait expliquer qu'il n'obtient que 67%. Quant au résultat obtenu par le sous-groupe des techniques (61%), il s'explique plus difficilement. On peut imaginer que les difficultés liées à la maîtrise de la langue sont responsables pour une part de cette performance. De toute façon, il faut rappeler que la séquence n'habilite pas spécifiquement l'étudiant à produire une position; elle l'informe seulement de l'exigence qu'il y a de fournir définitions et illustrations.

Les performances obtenues à *l'explicitation du premier argument* posent un problème d'interprétation particulier, car elles vont à l'encontre des conclusions précédentes. L'excellent résultat obtenu par le sous-groupe des techniques étonne beaucoup (88%). Légèrement supérieur à celui des sciences de la nature (86%), il dépasse de 26% celui des sciences humaines (62%).

Nous savons la difficulté rencontrée par ce dernier sous-groupe relativement à la justification d'une position et le peu de faveur qu'il lui accorde. Nous savons aussi l'intérêt suscité par cette opération parmi les étudiants des sciences de la nature. Les résultats obtenus par le sous-groupe des techniques montreraient-ils que, lorsque ces étudiants sont bien encadrés, ils peuvent réussir aussi bien que d'autres, contrairement à l'opinion répandue dans le réseau collégial?

En conclusion, nous ferons les constatations suivantes :

- aucun des trois sous-groupes n'est à la source de la disparité des résultats obtenus pour chacun des éléments du discours : ils réussissent et ratent les mêmes éléments;

- on ne peut prévoir, selon un schéma prédéterminé, quels éléments tel sous-groupe sera en mesure de réussir;

- pour comprendre ces résultats, il faut faire appel autant à des facteurs qui concernent la genèse et le développement de la rationalité qu'à des facteurs relatifs à l'intérêt, à la formation et aux valeurs;

- en d'autres mots nous ne pouvons ni infirmer, ni confirmer les résultats de Torkia-Lagacé (1981), car notre recherche porte sur le discours, qui est fonction à la fois du langage et des valeurs, tandis que la sienne porte sur des tests à caractère scientifique, mathématique et logique.

Les résultats obtenus aux tests de rendement 401 font preuve, certes, d'une certaine efficacité de l'enseignement de la séquence :la formation intellectuelle du groupe expérimental est supérieure à celle du groupe contrôle. Cependant, il faut aussi constater que l'exercice de la rigueur intellectuelle ne semble pas être facile pour les étudiants. L'analyse des tests de perception qui suit révèlera sans doute comment les étudiants ont vécu ces nouvelles exigences pédagogiques et comment les professeurs ont réagi à cette nouvelle situation.

5.2 Résultats obtenus aux tests de perception

Cette deuxième section présente les résultats qui proviennent des tests de perception. Etant donné les conditions de passation de ces tests (sections 4.4.2.1 et 4.4.2.2), l'on ne peut prétendre à l'entière «représentativité» des résultats rapportés ici. Si nous les incluons dans ce rapport, c'est à titre indicatif de l'atmosphère qui a prévalu pendant l'expérimentation de la séquence. Ils nous livrent les impressions des principaux acteurs, professeurs et étudiants, et indiquent, malgré tout, des tendances significatives qui peuvent éclairer, sous des angles nouveaux, les résultats fournis les tests de rendement.

Très brièvement, il nous faut dire quelques mots du barème utilisé dans ces tests (annexe 8 et 9) pour les questions fermées dont les réponses ont été traitées par ordinateur. Les professeurs et les étudiants avaient à choisir parmi les cinq énoncés proposés celui qui correspondait le mieux à leur perception. Ces énoncés étaient identifiés par les lettres A, B, C, D et E auxquelles il nous a fallu attribuer un pourcentage respectif pour assurer la compilation des résultats. Nous avons opté pour l'échelle suivante :

A=20% B=40% C=60% D=80% et E=100%

Cette échelle est sans doute discutable du fait qu'elle ne contient pas la cote 0. Cette absence s'explique d'abord par une contrainte technique d'ordre informatique. Elle peut s'expliquer aussi par l'insertion dans l'échelle d'évaluation des niveaux «peu satisfaisant» (40%) et «très peu satisfaisant» (20%), ce qui exclut le niveau «totalement insatisfaisant» (0%). En fait, nous sommes, semble-t-il, en conformité avec les cotations habituelles dans ce genre de test.

Nous exposons d'abord les résultats obtenus par les étudiants aux questions fermées, puis ceux obtenus par les professeurs aux questions fermées et aux questions ouvertes.

5.2.1 *Résultats des étudiants (questions fermées)*

Les étudiants du groupe expérimental ont été invités à livrer leurs impressions sur les objectifs pédagogiques de la séquence. Or, c'est par la pratique d'activités d'apprentissage (objectifs méthodologiques) contenues dans des recueils, nommés «cahiers d'exercices», qu'ils se sont familiarisés avec ces objectifs. Il est donc apparu tout naturel de faire porter les quatre tests de perception étudiante (section 4.4.2.1 et annexe 8) sur ces cahiers[5] . Ces tests de perception comportent des questions fermées et des questions ouvertes.

Avant d'analyser et d'interpréter les résultats obtenus, il importe de souligner l'existence de deux problèmes relativement à la perception étudiante. Le premier réside dans le fait que les étudiants du groupe expérimental pratiquent les activités

[5] Pour des raisons d'ordre pratique, la version originelle et intégrale de ces cahiers n'apparaît ni dans le tome 1, ni dans le tome 2 de cet ouvrage. Elle est toutefois disponible sur demande au collège de Bois-de-Boulogne. Ces cahiers corrigés, modifiés et réaménagés après expérimentation et évaluation ont été réunis en un seul volume qui constitue le tome 2 de ce rapport.

d'apprentissage dans un cadre déterminé par le style pédagogique propre à chaque professeur expérimentateur. Il serait donc présomptueux d'affirmer que leurs évaluations portent exclusivement sur les objectifs et les activités et non sur leurs conditions de réalisation. Le second a trait au nombre de répondants. Comme la participation des étudiants s'effectue uniquement sur une base volontaire et qu'aucune récompense n'est rattachée à cet exercice, pas même celle d'être tenus au courant des résultats, il n'est pas étonnant de constater que le nombre de répondants baisse de cours en cours : 80% au cours 101, 76% au 201, 66% au 301 et seulement 59% au 401 .

Cette double constatation nous oblige à relativiser la portée des résultats obtenus. Il ne faut pas les négliger pour autant, car ils peuvent confirmer ou infirmer certaines idées reçues en ce qui concerne les difficultés concernant la formation à la rationalité au collégial et plus particulièrement dans les cours de philosophie. De plus, ils sont d'un apport appréciable pour l'analyse des résultats aux tests de rendement et pour le réaménagement éventuel de la version finale de la séquence.

Les mêmes problèmes se posent pour les questions ouvertes. Mais le nombre de répondants étant encore plus restreint, nous avons choisi de rapporter à l'état brut quelques-uns de ces résultats très fragmentaires. On trouvera à l'annexe 13 des figures comportant les résultats (rendement et perception) et les commentaires de neuf étudiants choisis au hasard. Ces figures sont le reflet d'une réalité dont nous avons cherché à tenir compte dans l'évaluation de la séquence. En particulier, nous avons été sensibles aux remarques concernant les carences au plan de la théorie et de l'hermétisme de certains textes; nous avons également constaté une insatisfaction relativement à l'intégration du matériel didactique proposé.

L'analyse qui suit portera donc essentiellement sur les questions fermées dont les résultats (annexe 14) sont illustrés par la figure 8, mais nous ne manquerons pas d'utiliser, à l'occasion, les impressions recueillies dans les questions ouvertes.

Les questions fermées portent sur la clarté, l'intérêt, l'utilité et la difficulté des activités contenues dans les cahiers d'exercices.

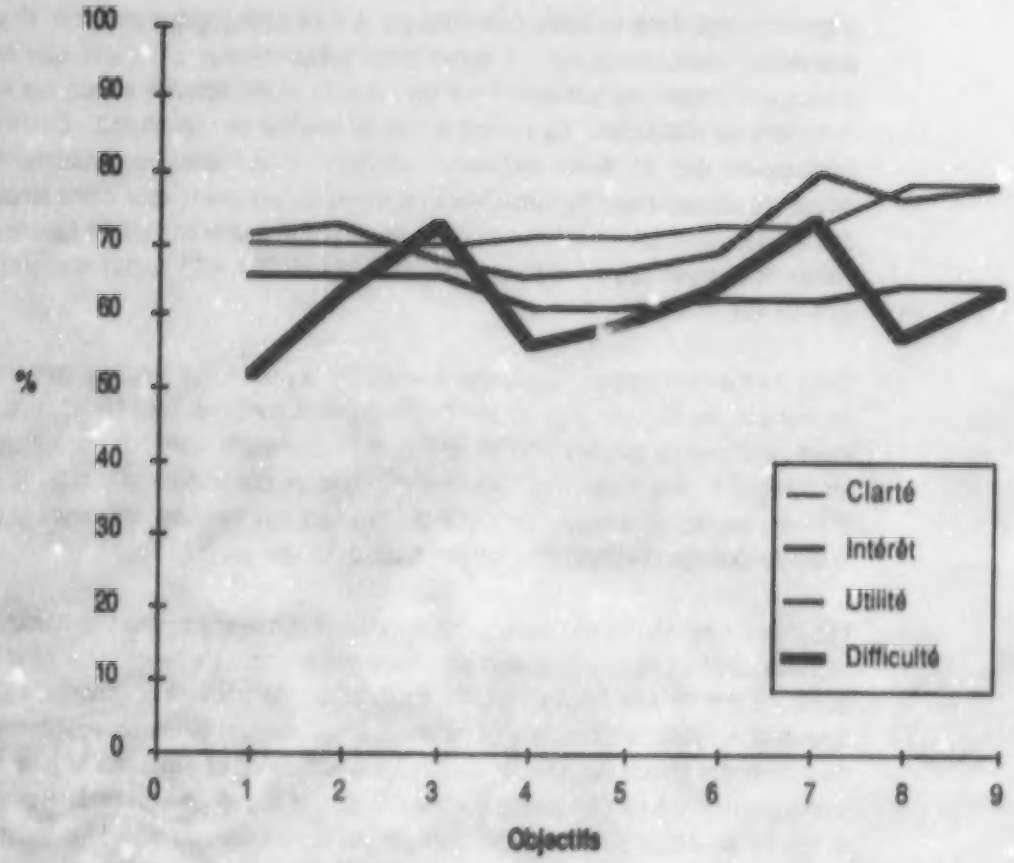


Figure 8 - Perception des caractéristiques de la séquence par les étudiants

5.2.1.1 Résultats concernant la clarté et l'intérêt

Les réponses portent sur la clarté et l'intérêt des cahiers d'exercices reliés à chacun des cours et non sur les objectifs considérés séparement. Aussi, précisons-nous que les objectifs 1, 2 et 3 ont été enseignés dans le cours 101, les objectifs 4 et 5 dans le cours 201, les objectifs 6 et 7 dans le cours 301 et les objectifs 8 et 9 dans le cours 401.

A) La perception de la clarté

Les questions relatives à cette caractéristique demandent aux étudiants de se prononcer sur la clarté des textes et des consignes des différents exercices contenus dans chacun des quatre cahiers.

Description

Les étudiants accordent 71% au cahier du cours 101, 72% à celui du cours 201, 74% à celui du cours 301 et 79% à celui du cours 401. Il s'agit d'une progression constante d'un numéro de cours à l'autre.

Analyse et interprétation

La perception qu'a l'étudiant de la clarté s'améliore de cours en cours malgré la complexification des exercices et l'augmentation du nombre de consignes. Le degré de difficulté ne s'avère donc pas un obstacle à la clarté.

Soulignons que le comité de recherche a fait un effort particulier d'explicitation des consignes et de clarification du vocabulaire dans les cours 301 et 401, ce qui n'est sans doute pas étranger à la progression des résultats. Plus les chercheurs ont explicité leurs exigences, plus la perception de cette dernière a été claire. On peut aussi attribuer la progression des résultats au fait que l'étudiant se familiarise petit à petit avec le vocabulaire technique et le cheminement qu'on lui propose. Au fil des cours, il s'habitue à la compréhension des consignes et aux exigences de la rationalité expliquées par le professeur, ce dernier pouvant jouer, à l'occasion, un rôle démystificateur par rapport à la logique et à la philosophie.

L'accroissement progressif de la clarté des exercices a-t-il entrainé un accroissement de l'intérêt des étudiants pour ces derniers?

B) La perception de l'intérêt

Des exercices intéressants sont ceux qui retiennent l'attention des étudiants, qui les amènent à faire un effort personnel et qui suscitent le goût de maîtriser le sujet à l'étude, telle est la définition de l'intérêt proposée dans les tests de perception.

Description

En ce qui concerne *l'intérêt*, les étudiants accordent 66% au cahier du cours 101, 61% à celui du cours 201, 63% à celui du cours 301 et 65% à celui du cours 401, c'est-à-dire qu'ils perçoivent comme plus ou moins intéressants les exercices de ces cahiers. On notera qu'un faible écart de 5% sépare la perception la plus haute de la perception la plus basse.

Analyse et interprétation

Ces résultats révèlent que l'intérêt étudiant pour les activités d'apprentisage est plutôt mitigé. Ce qui frappe de prime abord, c'est la constance de cette perception peu encourageante et même décevante à certains égards. On a l'impression d'une indifférence généralisée. Mais avant de sauter aux conclusions, il nous paraît intéressant de mettre en perspective ces données.

Rappelons que pour la majorité des étudiants, les exigences de cohérence et de rigueur inhérentes à la séquence leur imposent des efforts auxquels ils ne sont pas habitués. On ne peut pas affirmer que la structuration de la pensée et de l'activité intellectuelle a été, depuis la réforme de l'enseignement, la préoccupation majeure du système d'éducation québécois. Nous ne prétendons pas que notre matériel didactique présente un intérêt tel qu'il devrait susciter l'enthousiasme délirant des étudiants. Mais nous sommes d'avis que le manque d'intérêt provient du fait que l'école valorise peu la rationalité à leurs yeux. On a mis l'emphase sur l'expression de soi et la créativité, mais on a souvent oublié que le sujet a justement besoin du support de la rationalité et, donc, d'une formation intellectuelle solide pour structurer l'expression de sa propre subjectivité. Autrement dit, nous pensons qu'il n'y a pas de contradiction entre l'expression de soi et la rigueur intellectuelle. C'est pourquoi, il faut insister auprès des étudiants sur la nécessité de l'effort intellectuel pour une meilleure expression de ses idées.

Les professeurs expérimentateurs partagent-ils tous ce point de vue? Faire oublier l'aridité de ce matériel didactique pour promouvoir son efficacité n'est pas chose facile. Nous savons, grâce aux commentaires de ces professeurs, que beaucoup d'entre eux ont perçu l'enseignement de la séquence comme «rongeant» le contenu philosophique de leurs cours.

Enfin, un dernier élément aide à comprendre ces résultats. Certaines remarques des étudiants nous laissent croire que les sujets abordés dans les textes de chacun des cahiers ne les touchaient pas. Trop abstraits, trop théoriques, trop loin de la vie

quotidienne, bref trop «philosophiques», ils seraient peu intéressants pour les étudiants et cela semble avoir joué un rôle important dans leur perception.

En résumé, on retiendra que la perception de la clarté stagne de cours en cours alors que celle de l'intérêt stagne entre 61% et 66%.

5.2.1.2 *Résultats concernant l'utilité et la difficulté*

Les étudiants se sont prononcés objectif par objectif relativement à ces deux caractéristiques (annexe 8). C'est pourquoi, de façon générale, on observe un relief plus diversifié pour chacune de ces courbes dans la figure 8.

A) Perception de l'utilité

Les questions relatives à l'utilité visent à estimer la pertinence des exercices en fonction de la capacité de chacun à permettre l'atteinte des objectifs auxquels ils sont associés.

Description

La courbe de l'utilité montre que, mis à part les objectifs 4 et 5 qui reçoivent respectivement 65% et 66%, tous les autres objectifs obtiennent une note dépassant 68%. A noter que, à compter de l'objectif 5, la courbe se relève pour atteindre 81% à l'objectif 7 et redescend légèrement aux deux derniers.

Analyse et interprétation

Les résultats obtenus sont nettement plus encourageants que ceux obtenus à la perception de l'intérêt. Soulignons d'abord que les activités des trois derniers objectifs pédagogiques sont jugés les plus utiles. Parce qu'elles sont reliées directement à la production du discours argumentatif, leur pertinence par rapport aux objectifs et à l'orientation de la séquence apparaît beaucoup plus clairement.

Quant aux activités reliées aux objectifs de «reconnaissance» (objectifs 1 à 6), leur utilité, en général, semble moins évidente pour les étudiants. Il est assez difficile d'expliquer ce phénomène, car l'étudiant peut juger de l'utilité de tel ou tel exercice selon des critères particuliers. Ainsi, peut-il estimer que les exercices ne sont pas fonctionnels ou qu'ils n'ont pas de but précis ou qu'ils n'ont pas la pertinence désirée.

Nous sommes conscients de la présence de lacunes dans les cahiers d'exercices, en particulier dans les deux premiers qui ne contiennent que quelques allusions au discours argumentatif. Ces dernières ont été insuffisantes pour convaincre l'étudiant de la fonction de l'objectif et de l'utilité de ses activités. C'est le cas de l'objectif 4, «Critiquer la pensée d'autrui», et de l'objectif 5, «Reconstituer un discours rationnel...». Les professeurs n'ayant pas très bien saisi le but de ces exercices, faute peut-être d'explications adéquates comme nous le verrons plus loin, il est fort possible que leur perception se soit répercutée sur la perception étudiante.

Mais ces résultats ne doivent pas nous laisser croire que les étudiants nient l'existence de leurs propres lacunes; ils sont souvent conscients de la difficulté qu'ils ont à raisonner et à organiser leurs idées. Des commentaires recueillis dans les questions ouvertes permettent de supposer qu'un bon nombre d'entre eux souhaite recevoir une formation intellectuelle et considère notre démarche pertinente. De plus, le fait que la séquence soit orientée sur l'argumentation leur permet de mieux maîtriser une de leurs activités préférées : celle d'exprimer leur opinion; d'où l'appréciation positive de tous les exercices qui y préparent.

Les résultats analysés jusqu'à maintenant (clarté, intérêt et utilité) éclairent indirectement certains résultats obtenus aux tests de rendement alors que les résultats concernant la perception de la difficulté jettent sur eux un éclairage plus vif.

B) Perception de la difficulté

La cohérence voudrait que les résultats les plus faibles obtenus aux tests de rendement (figure 2 et section 5.1.1) coincident avec les perceptions de la difficulté les plus élevées et vice versa. Y a-t-il un rapport entre le rendement et la perception de la difficulté?

Description

A prime abord, la courbe que dessinent ces résultats étonne passablement. Elle diffère beaucoup par rapport à celles de l'utilité, de la clarté et le l'intérêt à cause de ses brisures prononcées. Les exercices des objectifs 3 et 7 reçoivent respectivement des notes de 73% et 74% et sont, par conséquent, jugés les plus difficiles. Ceux qui sont considérés les plus faciles sont les exercices des objectifs 1 (52%), 4 (56%), 8 (57%) et 5 (59%). Les exercices qui relèvent des objectifs 2, 6 et 9 reçoivent respectivement des notes de 64%, 65% et 64%, c'est-à-dire qu'ils sont perçus comme plus ou moins faciles ou plus ou moins difficiles.

Analyse et interprétation

Si on analyse les résultats de la perception qu'ont les étudiants de la difficulté des exercices selon les catégories «objectifs de reconnaissance» et «objectifs de production», on observe une moyenne de 61,5% pour les premiers et une moyenne de 74% pour les seconds. Par contre, si l'analyse s'effectue selon les catégories «pensée concrète» et «pensée formelle», les moyennes observées sont respectivement de 62,2% et de 63,2%. Mais l'examen de la figure 8 indique que les objectifs de «reconnaissance» sont parfois jugés plus difficiles que les objectifs de «production» et ceux relevant de la pensée formelle parfois jugés plus faciles que ceux relevant de la pensée concrète.

Plus précisément, on peut faire les constations suivantes. La moyenne de l'objectif 7 (74%) n'étonne pas dans la mesure où ses exercices supposent un raisonnement complet nécessitant l'usage de la pensée formelle. Ainsi, produire la justification d'une position philosophique constitue un opération mentale exigeante ce qui explique que la perception du degré de difficulté soit élevée. L'ampleur des notions, le nombre de modèles et la caractère formel du cadre proposé accentuent aussi le sentiment de difficulté. Cette perception correspond à la difficulté effective qu'ont les étudiants à atteindre cet objectif si l'on considère le résultat obtenu au test de rendement qui est de 64%.

Que les exercices reliés à l'objectif 3 soient perçus comme difficiles (73%) surprend, car il ne s'agit pas d'exercices de «production» mais d'exercices de «reconnaissance». Les étudiants se heurtent sans doute au sens même des textes. En effet, des commentaires révèlent que ces derniers présentent des difficultés de compréhension qui seraient dues à leur niveau d'abstraction. Il est donc difficile d'identifier exactement l'objet de la perception étudiante relativement à cet objectif.

Même s'ils exigent le même type d'habileté intellectuelle que l'objectif 7, les exercices de l'objectif 9 apparaissent moins difficiles (64%). Cela s'explique probablement par le fait que leur présentation est plus concise et plus claire. Pourtant, la problématique et la solution sont moins bien réussies que la justification dont le résultat est de 50,3%.

Les objectifs 2 et 6 sont estimés plus ou moins difficiles (64% et 65%). Pourquoi les étudiants jugent-ils les exercices de l'objectif 6 (79,4%) plus difficiles que ceux de l'objectif 4 (56%), le premier étant un cas particulier du second? C'est sans doute parce que les exercices de l'objectifs 6 imposent la justification de la réponse. Par

contre, il est assez étonnant que l'objectif 2 leur semble un peu plus facile que l'objectif 6 puisque le 2 exige beaucoup plus de connaissances théoriques et un niveau d'abstaction plus élévé que le 6. Cependant, les thématiques philosophiques utilisées dans les exercices de ce dernier objectif sont à caractère plus théorique, ce qui peut expliquer la perception des étuditants.

Finalement, quatre objectifs (1, 4, 8 et 5) sont jugés faciles. Cette perception n'est en rapport ni avec l'opposition «reconnaisance-production», ni avec l'opposition «pensée formelle-pensée concrète». On peut supposer que c'est tantôt le libellé des consignes ou la brièveté des énoncés, tantôt la forme ludique de certains exercices qui donnent à ces objectifs une allure faussement facile; mais en réalité le rendement obtenu ne correspond pas à ces perceptions sauf dans le cas de l'objectif 8 où le résultat est de 78,8% au test de rendement. Les résultats des objectifs 4 (63,7%) et 5 (62%) montrent que les étudiants ont de la difficulté à maîtrser ces derniers alors qu'il les perçoivent comme étant plus ou moins faciles.

En somme, la perception de la difficulté n'est pas indicatrice de la difficulté réelle rencontrée par les étudiants dans la pratique des divers exercices de la séquence. On retiendra aussi de l'analyse de ces deux courbes que les étudiants estiment plus utiles que difficilles l'ensembles des objectifs.

Il nous faut donc conclure que la perception qu'ont les étudiants de la séquence ne se révèle pas très positive, mais elle ne se révèle pas négative non plus. A leurs yeux, son utilité fait sa valeur. Les professeurs ont-ils vu aussi dans cette caractéristique la valeur principale de la séquence?

5.2.2 *Résultats des professeurs*

Parallèlement à la perception étudiante, il importe de dégager celle des professeurs expérimentateurs, car ces derniers ont joué un rôle déterminant dans les résultats obtenus par les étudiants. L'acte pédagogique étant une dialectique, l'intérêt ou l'indifférence des uns se reflète nécessairement sur les autres.

Comme pour la version «étudiants», les tests de perception remis aux professeurs étaient adaptés à chaque cours (seul le test du cours 101 est reproduit à tire de spécimen à l'annexe 9). Ces tests comprennent des questions fermées et des questions ouvertes qui seront traitées séparement pour plus de clarté. Les professeurs pouvant faire des commentaires en regard de chaque question fermée, nous nous sommes servis de ce matériel pour analyser et interpréter les résultats

en outre, que la perception des professeurs englobe, d'une part, l'enseignement de la séquence en général et, d'autre part, la réaction de tous les étudiants d'un même numéro de cours et non les seuls sujets du groupe expérimental qu'ils ne connaissaient d'ailleurs pas comme tels.

Précisons pour terminer le fait qu'à la différence de l'évaluation des objectifs pédagogiques de la séquence, décrite à la section 3.5, nous demandons, dans ce cas-ci, aux professeurs de nous livrer leur perceptions des objectifs méthodologiques, c'est-à-dire des exercices (activités d'apprentissage) contenus dans les quatre cahiers.

Les résultats de cette évaluation sont illustrés dans la figure suivante.

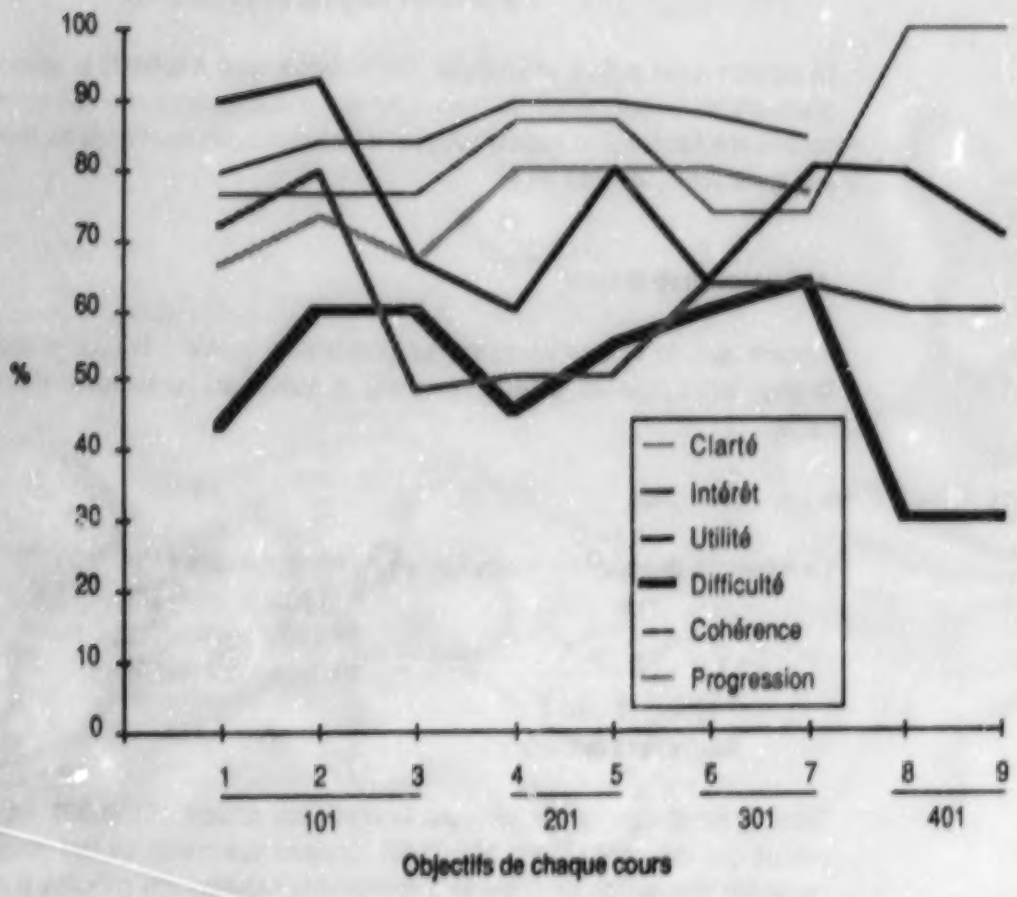


Figure 9 - Perception des caractéristiques de la séquence par les professeurs

5.2.2.1 *Questions fermées*

La figure 9 illustre les résultats recueillis que l'on peut trouver à l'annexe 15. Comme nous l'avons précisé dans l'introduction, considérer ces résultas comme absolument représentatifs équivaudrait à leur donner une importance qu'ils n'ont eue ni en fait,ni en droit. Le nombre des répondants varie queique peu d'un cours à l'autre, soit :

5 professeurs sur 9 (56%) au cours101,
4 professeurs sur 10 (40%) au cours 201,
5 professeurs sur 9 (56%) au cours 301,
2 professeurs sur 9 (22%) au cours 401.

La réponse à ces tests a été mitigée. Cet exercice, situé à la fin de la session des cours, n'a jamais été marqué de quelque ferveur, probablement parce qu'il est apparu comme une surcharge et aussi parce que les chercheurs ont peu donné de *feed back* aux professeurs, faute de temps.

A) Perception de la clarté

Comme dans la version étudiante, les professeurs devaient évaluer la clarté du langage utilisé dans les textes et les consignes constituant les exercices de chaque cahier.

Description

La moyennne des résultats obtenus est de : 77% pour le cahier 101,
87% pour le cahier 201,
74% pour le cahier 301,
100% pour le cahier 401.

Analyse et interprétation

Selon la perception des professeurs, la clarté des cahiers 101 et 301 est moins grande que celle des cahiers 201 et 401. Certains commentaires font allusion en particulier aux textes de l'objectif 3 (cahier101) réputés trop difficiles pour des étudiants de première session, leur thèmes étant trop abstraits et leur vocabulaire trop philosophique. Dans le cahier 301, les très nombreuses notions qu'impliquent le l'objectif 7, la complexité des consignes, la quantité de modèles proposés et le raffinement même des explications ont semblé excessifs et lourds. Quant au score

parfait de 100% pour le 401, nous l'estimons peu significatif du fait que seulement deux professeurs ont répondu à ce dernier questionnaire.

B) Perception de l'intérêt

Les questions relatives à cette caractéristique visent à évaluer la perception qu'ont les professeurs de l'intérêt suscité chez les étudiants par les exercices associés à chacun des objectifs de la séquence.

Description

Dans l'ensemble, les professeurs estiment assez faible l'intérêt que manifestent les étudiants pour la séquence. La courbe des résultats atteint son maximum à l'objectif 2 avec 80% et son minimum à l'objectif 3 avec 48% . Ensuite, elle rejoint la moyenne de 50% pour les objectifs 4 et 5, puis remonte à 64% pour les objectifs 6 et 7. Enfin, on observe une légère baisse pour les objectifs 8 et 9 qui obtiennent chacun une moyenne de 60%.

Analyse et interprétation

- Nous traiterons d'abord des objectifs 1 et 2.

L'intérêt observé chez les étudiants par les professeurs pour les exercices des deux premiers objectifs provient à notre avis de la nouveauté même de la matière qui leur est proposée; on sait que la curiosité suscite souvent l'intérêt. De plus, ces exercices sont brefs et présentés sous forme de jeux et de devinettes que l'on peut exécuter en équipe. Ils exigent un effort intellectuel, mais un effort limité et rapide. Ainsi décrits, ces exercices diffèrent radicalement de ceux de l'objectif 3 qui supposent la lecture d'un texte d'au moins une page. Outre le fait que l'attrait de la nouveauté ne joue pas dans l'objectif 3, du fait qu'un certain nombre de sujets ont déjà pratiqué ce genre d'exercices au secondaire, l'étudiant est contraint de se concentrer plus longuement pour comprendre la structure interne d'un discours jugé parfois assez obscur; l'intérêt peut diminuer d'autant. Ce dernier diminue aussi au fur et à mesure qu'on se familiarise avec ce genre d'exercice.

- Il est impossible de rendre compte de la perception de l'intérêt des étudiants pour les exercices des objectifs 4 et 5 en utilisant le même type d'explication.

En particulier, la perception des exercices des objectifs 4 et 5 pose un problème particulier d'interprétation. Que signifient exactement les notes accordées? indiquent-elles le manque réel d'intérêt des étudiants ou l'absence d'intérêt des professeurs? Ce questionnement n'est pas vain puisque, d'une part, la perception étudiante est supérieure de 11% à celle des professeurs et que, d'autre part, cet objectif ont fait l'objet de controverses au sein du département entre chercheurs et professeurs.

En fait, nous avons le sentiment d'avoir échoué dans notre tentative de justifier l'existence même de l'objectif 4 auprès des professeurs expérimentateurs. L'intention même de cet objectif est d'amener l'étudiant à reconnaître la nature des énoncés et de leurs relations pour qu'il puisse ensuite reconnaître la nature des arguments utilisés dans le discours argumentatif et le type de relation que ceux-ci entretiennent avec la position soutenue. Cet échec a pu influencer à la baisse l'intérêt des professeurs à l'enseigner.

À ce problème, s'ajoute une critique de la part des étudiants à l'effet que ces exercices comporteraient un aspect grammatical trop prononcé. En outre, comme les professeurs n'étaient pas convaincus de la pertinence de cet objectif pour la production de l'objectif final, ils ont pu avoir quelque difficulté à en faire la promotion. Dans ce contexte, on peut supposer qu'ils ont eu tendance à projeter leur propre perception dans ce qu'ils croyaient être la perception des étudiants.

On observe le même phénomène pour l'objectif 5. Présentés sous forme de puzzle, la majorité des exercices peuvent apparaître à prime abord comme une pure gymnastique intellectuelle si l'on n'explique pas à l'étudiant leur valeur formatrice pour la production de la structure argumentative. Avons-nous assez expliqué aux professeurs cet aspect de l'objectif pour qu'ils soient en mesure de motiver l'étudiant à le pratiquer? La réponse n'est pas facile à formuler. Mais comme dans ce cas aussi l'intérêt réel des étudiants est plus élevé que la perception que les professeurs en ont, c'est plutôt l'intérêt même des professeurs pour l'enseignement de cet objectif qu'il faudrait sans doute questionner.

- Les professeurs ont une perception assez faible de l'intérêt suscité chez les étudiants par les exercices des quatre derniers objectifs ce qui ne correspond pas à l'intérêt réel que ces derniers démontrent.

Cette observation vaut en particulier pour l'objectif 7, dont la lourdeur nous a été reprochée. Les professeurs ont eu le sentiment de perdre l'attention des étudiants à cause de sa complexité et de ses consignes trop contraignantes alors que le résultat enregistré pour l'intérêt des étudiants est de 81%.

On ajoutera qu'il a sans doute été difficile pour eux d'aller à l'encontre d'une idée courante dans le milieu collégial. En effet, les professeurs ont tendance à penser que les étudiants préfèrent s'exprimer plutôt que d'exprimer rationnellement leurs opinions et, par suite, qu'il est quasi impossible de les intéresser aux exigences de la rationalité. Il faut dès lors faire porter l'effort pédagogique sur l'explication du bien-fondé de nos exigences et sur la valorisation de l'effort intellectuel.

Nous retenons de ces résultats que, si les professeurs éprouvent de la difficulté à enseigner la séquence, c'est, pour une part, parce qu'ils ont le sentiment qu'elle intéresse plus ou moins l'étudiant. Cependant, nous continuons de penser qu'il est possible de rendre attrayante la pratique des objectifs en tablant sur le défi intellectuel qu'ils représentent et sur l'utilité des habiletés qu'ils permettent de développer pour l'exercice de la rationalité.

C) Perception de l'utilité

Le questionnaire porte aussi sur l'utilité des activités d'apprentissage pour l'atteinte des objectifs pédagogiques. Mais on peut affirmer, sans risque d'errer, que les résultats obtenus rendent compte aussi de la perception de l'utilité et de la pertinence de ces activités par rapport à l'objectif final qui est de produire un discours argumentatif.

Description

La courbe de ces résultats est très irrégulière et présente des brisures étonnantes par rapport au fait que les professeurs avaient, lors de l'élaboration de la séquence, jugé très pertinents les objectifs pédagogiques proposés (section 3.5.1.3). Les objectifs 1 et 2 obtiennent des notes de 90% et 93%. Puis la courbe descend à 67% pour l'objectif 3 et à 60% pour l'objectif 4. . Les objectifs 5, 7 et 8 se situent à 80%, alors qu'on observe une baisse marquée pour l'objectif 6 (63%). L'objectif 9 est perçu utile à 70%.

On voit donc que cinq objectifs sont jugés utiles ou très utiles, mais qu'on a des réserves sur les quatre autres jugés plus ou moins utiles.

Analyse et interprétation

Etant donné les écarts très importants - jusqu'à 30% dans un cas - qui séparent certains objectifs, ces résultats peuvent suprendre.

Les exercices des objectifs 1 et 2 sont jugés très utiles, car ils proposent des activités d'apprentissage qui éveillent l'étudiant à des notions qu'il ignore. Les besoins étudiants en ce domaine sont évidents et ces objectifs y répondent largement. Par ailleurs, on relie facilement les habiletés qu'ils développent à la production du discours rationnel.

La baisse très prononcée de la perception des objectifs 3 (67%) et 4 (60%) ressemble d'assez près à celle de la perception de l'intérêt. On peut en donner deux explications différentes. Il faut d'abord savoir qu'au moment où les professeurs ont enseigné ces objectifs, ils ne savaient pas encore en quoi consisterait la production du discours argumentatif. D'où la difficulté de saisir l'utilité qu'il y a à repérer position, problématique et arguments dans un texte; ce qui nous paraissait pourtant évident puisqu'il faut analyser la structure argumentative d'un texte pour en faire le résumé.

La perception très basse des exercices de l'objectif 4 s'explique aussi par l'incompréhension de sa relation avec l'objectif final. Nous avons mentionné ce fait dans l'analyse de la courbe de l'intérêt. Notre intention vise à former les étudiants à reconnaître des relations et la nature des énoncés hors de toute discursivité. Lors des rencontres du comité de cours 201, certains professeurs ont manifesté des réserves importantes envers ces exercices, ne voyant pas en quoi ils préparaient à l'argumentation.

Mais il y a plus, car l'évaluation des objectifs pédagogiques, lors de l'élaboration de la séquence, montre une approbation de l'existence de cet objectif. Il faut donc croire que nos exercices ne correspondaient pas aux attentes des professeurs. Il est certain que la critique de la pensée d'autrui ne renvoie pas nécessairement à la reconnaisance des types d'énoncés et à leur relations mutuelles, activités que nous avons privilégiées.

Quant à la perception de l'objectif 6 (63%), nous pouvons affirmer que dès le moment où nous l'avons présenté au département ses exercices ont suscité des oppositions parce que les professeurs ne voyaient pas leur pertinence pour préparer l'étudiant à la production du discours rationnel. Pour eux comparer deux positions philosophiques ne semblait avoir de lien avec aucun des éléments de l'objectif final, alors que nous pensions qu'il aiderait l'étudian à problématiser.

En résumé, la perception des professeurs nous laisse croire qu'ils ne remettent pas en question l'utilité des exercices pour atteindre l'objectif pédagogique correspondant mais qu'ils sont sceptiques en ce qui concerne l'utilité de ces deux objectifs pédagogiques en regard de la production du discours argumentatif.

L'utilité des exercices destinés à faire atteindre les objectifs 5, 7, 8, 9, dont les moyennnes respectives sont de 80%, 80%, 80% et 70%, n'est pas remise en cause. Les activités de l'objectif 5, jugées peu intéressantes, sont perçues comme fort utiles. Les étudiants doivent reconnaître les éléments d'un discours, les remettre en ordre et au terme du processus commencer à produire un discours. La gymnastique intellectuelle qu'ils exigent explique la perception de leur utilité, les professeurs estimant que ces activités amènent l'étudiant à raisonner, à recréer l'ordre d'un texte et à produire un discours philosophique à partir d'éléments préexistants, toutes ces activités étant préparatoires à l'objectif final.

On peut faire la même interprétation en ce qui concerne les trois autres objectifs dont tous les exercices sont directement liés à la production d'un discours argumentatif, ce qui semble valider leur utilité aux yeux de nos collègues. On notera, cependant, qu'ils estiment un peu moins utile le dernier objectif. Il faut avouer que cet objectif ne comporte pas d'exercices à proprement parler mais seulement des modèles d'exercices. Par ailleurs les professeurs sont enclins à supposer que les étudiants n'ont pas besoin d'être formés dans ce genre d'exercices, ce qui est infirmé par les résultats du test de rendement 401. De fait, les étudiants obtiennent 31,6% à la problématique et 60,9% à la solution.

En fait, les professeurs jugent très utiles les exercices qui visent à répondre à des besoins élémentaires (définir et raisonner), ils jugent utiles les objectifs reliés directement à la production du discours argumentatif et ils jugent plus ou moins utiles les activités dont ils contestent la pertinence pour l'atteinte de l'objectif final.

D) La perception de la difficulté

Nous avons demandé aux professeurs d'estimer la difficulté éprouvée lors de l'utilisation des cahiers comme outils d'enseignement. Nous ne les avons pas questionnés sur la difficulté des exercices eux-mêmes, ce que nous aurions sans doute dû faire. Mais il nous est apparu que les tests de rendement nous donneraient des renseignements plus pertinents sur la difficulté réelle des exercices. C'est le motif de notre choix.

Description

A prime abord, ce qui frappe dans cette courbe réside dans le fait qu'aucun de ses points ne dépasse 60%, si ce n'est l'objectif 7 dont la perception atteint la moyenne de 64%. Mis à part les objectifs 8 et 9 dont la moyenne est de 30%, tous les autres oscillent entre 43% et 60%

b) Analyse et interprétation

Dans l'ensemble, les professeurs jugent facile et même très facile l'utilisation des cahiers en classe. Ils commentent d'ailleurs positivement, dans les questions ouvertes (section 5.2.2.2), cet aspect de l'enseignement de la séquence. On y constate que nos collègues considèrent ces cahiers comme de bons instruments pédagogiques.

L'utilisation des exercices de l'objectif 7 a cependant posé des problèmes. Nous attribuons ces derniers au volume même de cet objectif, à sa longueur et à la quantité du matériel; constations qui recoupent l'interprétation que nous avons faite à propos de sa clarté. Trop chargé, cet objectif paraît obscur, complexe et, par suite, difficile à expliquer aux étudiants. Nous avons tenu compte de ces remarques dans la version finale de la séquence.

Si la perception de la difficulté semble en général favorable au matériel pédagogique préparé par le comité de recheche, en revanche les professeurs avouent, dans les questions ouvertes, qu'ils ont éprouvé des problèmes réels pour l'intégration de ce matériel à leurs cours. Nous sommes donc en présence de deux perceptions contradictoires d'une même réalité.

E) Perception de la cohérence et de la progression

Nous parlerons peu de la perception de la cohérence et de la progression parce que, d'une part, nous n'avons pas de données pour les deux derniers objectifs et que, d'autre part nous ne pouvons comparer ces résultats à ceux de la perception étudiante, ces derniers n'ayant pas été questionnés sur ces notions.

Description

Dans l'ensemble, les professeurs se montrent satisfaits relativement à ces deux caractéristiques de la séquence. Tous les points de la courbe de la cohérence se situent entre 80% et 90%. La courbe de la progression est moins haute que la

précédente et ses points se situent tous entre 67% et 80%. Les exercices jugés les plus progressifs appartiennent aux objectifs 4, 5 et 6, les moins progressifs appartenant aux objectifs 1 et 3.

Analyse et interprétation

La cohérence interne des objectifs et des activités semble évidente pour les professeurs. On attribue cette perception au fait nous nous sommes efforcés de créer des activités sur mesure

Leur estimation de la progression des exercices de chaque objectif pédagogique est plus surprenante. Il est assez difficile d'expliquer pourquoi les exercices des trois premiers objectifs reçoivent des notes inférieures aux autres. En effet, nous avons procédé du simple au complexe, c'est-à-dire des énoncés au texte, d'une part, de la «reconnaissance» à la «production», d'autre part.

En résumé, il ressort des résultats obtenus aux questions fermées

- que les professeurs ont tendance à sous-estimer l'intérêt de leurs étudiants à l'égard de certains exercices;
- que les professeurs considèrent comme utiles ou très utiles la plupart des exercices sans pour autant les percevoir comme très difficiles pour les étudiants.

Les commentaires recueillis dans les réponses aux questions ouvertes, que nous rapportons ci-après, nous aideront à mieux comprendre ces résultats.

5.2.2.2 *Questions ouvertes*

Les tests de perception comprennent une section dans laquelle les professeurs peuvent livrer leurs commentaires et faire des suggestions. La diversité des propos recueillis et leur singularité nous ont obligés à ne retenir que ceux qui éclairent la figure 9. Nous les avons, pour en faciliter l'analyse et la lecture, regroupés en trois catégories :

- le temps requis pour l'enseignement des objectifs en classe;
- l'intégration des activités d'apprentissage à l'enseignement;
- les modifications proposées.

A) Estimation du temps requis en classe

Une des principales objections faites à notre projet consiste à affirmer qu'il transforme les quatre cours obligatoires de philosophie en cours de logique. Cette perception ne correspond pas à la réalité (section 3.2), mais elle découle d'une appréhension que nous avions envisagée. Pour l'avoir vécue nous-mêmes, nous savons en quoi consiste la frustration d'être à cours de temps pour dispenser sa matière. Nous avons donc demander aux professeurs d'estimer le temps qu'ils pensaient devoir accorder dans chacun de leur cours à la pratique de la séquence. Nous pouvons maintenant comparer ces prévisions avec le temps effectivement alloué.

TABLEAU 5

TEMPS ESTIME ET TEMPS REQUIS POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA SEQUENCE

	Cours			
	101	201	301	401
Temps estimé	31%	29%	23%	25%
Temps réel	40%	26.5%	24.6%	16.5%

On peut constater que l'écart entre le temps estimé et le temps réel n'est pas considérable. Les commentaires révèlent que les professeurs considèrent que le temps qu'ils ont accordé en classe aux trois objectifs du cours 101 est trop important. Ils espèrent que le nombre d'exercices sera réduit. De fait, ils ont fait pratiquer tous les exercices du cahier 101 ce qui n'était pas obligatoire. La crainte de voir leurs étudiants faillir à l'examen commun sur lequel ils n'avaient aucun contrôle, explique en grande partie le zèle dont ils ont fait preuve.

Le temps investi pour l'enseignement et la pratique des exercices du cahier 201 a été de moindre importance. La moitié des professeurs en est satisfaite, l'autre est mécontente parce qu'elle la juge insuffisante, mais elle se sent incapable de «sacrifier» la matière philosophique. Un professeur, en particulier juge insatisfaisant le temps consacré au cahier étant donné les piètres résultats obtenus par ses étudiants au test de rendement.

Les professeurs du cours 301, dans une proportion de 80%, sont insatisfaits du temps investi dans l'enseignement des objectifs 6 et 7. Ils remarquent presque

unanimement que cet enseignement empiète sur la matière philosophique. Antérieurement à l'expérimentation, les professeurs de ce cours n'avaient pas à enseigner d'éléments de logique, réservés surtout au cours 101. Il est normal alors qu'ils se sentent plus ou moins à l'aise dans le processus d'intégration d'objectifs pédagogiques très précis; ce qui représente un changement de taille dans leur pratique pédagogique régulière.

Les deux répondants du cours 401 estiment satisfaisant le temps investi dans l'enseignement de la séquence. Si, effectivement, on a accordé en général peu d'heures à l'enseignement des objectifs 8 et 9, il faudrait en tenir compte dans l'analyse des résultats du test de rendement du cours 401 dont la moyenne générale est de 60,7%.

La somme de temps investi dans les quatre cours par rapport à la séquence laisserait croire que l'intégration des activités d'apprentissage dans l'enseignement s'est déroulée sans problèmes.

B) Intégration des activités d'apprentissage

Rappelons brièvement que ce sont les professeurs qui ont demandé que les objectifs et les activités d'apprentissage soient regroupés dans des cahiers. Ces derniers devaient fournir les connaissances minimales aux étudiants afin que ceux-ci puissent pratiquer et maîtriser les habiletés intellectuelles choisies. A l'origine, les activités d'apprentisage ont été conçues à titre de modèles destinés à supporter la création d'exercices adaptés. Cependant, nos collègues ont préféré se servir des modèles tels quels. Ce choix a entrainé un certain nombre de problèmes qu'ils évoquent dans leurs commentaires.

L'intégration des activités ne semble pas avoir posé de problèmes particuliers, dans le cours 101, pour quatre professeurs sur six, car des activités concernant la définition et le raisonnement étaient déjà prévues dans le plan de cours de certains d'entre eux. Quant aux autres, ils ont eu des problèmes d'intégration à cause de la nouveauté même de cette expérience et de l'arrivée impromptue du cahier en cours de session. Ils se disent prêts, cependant, à changer leur approche pédagogique pour réussir cette intégration.

Les avis sont beaucoup plus partagés à l'égard des activités du cours 201. Un seul professeur considère avoir réussi l'insertion de ces activités dans son cours. Quant aux autres, ils avouent que ce genre d'habiletés ne font pas partie de leurs objectifs d'enseignement ou encore que les modèles d'exercices ne s'accordent pas avec leurs

méthodes pédagogiques. Cela explique en partie la note très faible accordée aux objectifs 4 et 5; d'ailleurs, l'on retrouve dans leurs commentaires des critiques portant sur la pertinence de ces activités par rapport à l'argumentation.

Les professeurs du cours 301 ont éprouvé de la difficulté à intégrer l'objectif 6 à leur cours mais n'en fournissent pas les raisons. L'objectif 7, de son côté, a posé beaucoup de problèmes à cause de son ampleur; c'est pourquoi divers commentaires proposent un certain nombre d'allègements.

Les activités du cours 401 ont été intégrées, semble-t-il, plus facilement. Nous retenons, en particulier, le commentaire d'un professeur qui concerne la justification de la séquence aux yeux des étudiants, problème peu abordé par les autres :

> Je pense qu'il faut, pour permettre l'intégration de ces objectifs, faire la preuve de l'intérêt et de l'utilité pratique de ces objectifs, du bien-fondé de leur exercice et les servir par rapport direct avec les processus d'autonomie et de valorisation de soi. Il faut expliquer aux étudiants «le pourquoi» de cette démarche et trouver les sujets qui les motivent et les passionnent. Il faut revenir souvent sur le bien-fondé des exigences qu'on leur soumet. Je crois qu'ils tiennent beaucoup à ce genre de savoir, celui où ils peuvent établir un lien entre ce qu'ils apprennent et ce à quoi ils aspirent.

Les commentaires que nous venons de résumer étaient accompagnés d'un certain nombre de suggestions de modifications.

C) Les modifications proposées

Nous avons invité les professeurs à proposer des ajouts et des suppressions aux exercices, qui pourrait éventuellement être utiles lors du réaménagement de la séquence prévu au calendrier de travail.

- Dans l'ensemble, les propositions d'élimination sont peu nombreuses. On peut les regrouper en trois catégories.

Premièrement, les professeurs suggèrent de supprimer un certain nombre de cas dans les activités, en particulier ceux qui portent sur le raisonnement et le résumé.

Deuxièmement, ils proposent de remplacer par d'autres certains textes philosophiques jugés trop difficiles pour les étudiants. Cette proposition vaut tout particulièrement pour les textes accompagnant l' objectif 3, «Résumer la pensée d'autrui».

Troisièmement, ils souhaitent voir réduire le contenu et les exigences de l'objectif 7, «Justifier une prise personnelle de position philosophique». Les professeurs lui reprochent d'exiger des étudiants une méta-argumentation, c'est-à-dire la capacité d'identifier la nature et la fonction des arguments qu'ils utilisent. On juge cette exigence superflue, inutile et encombrante; il ne faudrait pas, selon eux, habiliter les étudiants à la classification des arguments. On suggère aussi de supprimer les grilles de réponses dans les exercices, car, dit-on, les étudiants «se torturent» l'esprit pour entrer dans le cadre proposé et en oublient le but premier : trouver et développer un argument valable.

- On propose également un certain nombre d'ajouts aux cahiers d'exercices.

Les professeurs suggèrent d'enrichir les explications accompagnant l'objectif 2, «Identifier un raisonnement». On voudrait voir apparaître des exposés plus étoffés sur les notions de jugement et de raisonnement.

Ensuite, ils proposent d'insister sur l'explicitation d'une position et d'un argument dans l'objectif 7 et de trouver une façon plus simple de faire le lien entre position et argument, celle présentée dans le cahier leur apparaissant extrêmement complexe pour les étudiants.

Nous avons tenu compte de toutes ces suggestions dans la version finale de la séquence en essayant de satisfaire le plus grand nombre de professeurs possible.

Pour clore cette section, nous rappelons brièvement les principaux résultats obtenus aux tests de perception.

- La moyenne de la perception qu'ont les étudiants de la clarté des textes et des consignes est de 73,5%; celle qu'en ont les professeurs est 83,5%.

- La moyenne de la perception qu'ont les étudiants de l'intérêt des exercices s'établit à 64% alors que celle des professeurs est de 61%.

- La moyenne de la perception qu'ont les étudiants de l'utilité des exercices atteint 72% alors que celle des professeurs s'élève à 76%.

Ces résultat. ajoutés à ceux des tests de rendement (qui montrent que les étudiants ont de la difficulté à maîtriser les objectifs qui sont au niveau de la pensée formelle mais qui montrent aussi que le rendement du groupe expérimental est supérieur à celui du groupe contrôle) constituent les principaux paramètres de l'évaluation de la séquence. Ce sont eux qui ont inspiré bon nombre de modifications effectuées à la version expérimentale de la séquence. Nous les expli[illegible]ns en détail dans le chapitre suivant.

Chapitre 6

Aménagement de la version finale de la séquence

Ce chapitre, le dernier du rapport, présente une version modifiée et finale de la séquence des objectifs pédagogiques et méthodologiques. Cette version résulte des transformations réalisées à la lumière des résultats obtenus lors de l'expérimentation; c'est donc l'aboutissement de notre recherche.

Ce chapitre comprend trois parties. La première reproduit la version finale de la séquence des objectifs sous la forme d'un schéma qui permet de constater d'un coup d'oeil rapide les nombreuses et substantielles modifications apportées à la version expérimentale. Ces dernières consistent soit en des suppressions ou des ajouts, soit en la refonte d'objectifs. Elles sont amplement expliquées dans la deuxième partie de ce chapitre.

Enfin, la dernière partie de ce chapitre décrit tous les objectifs de la séquence, c'est-à-dire les cinq objectifs pédagogiques et les vingt-six objectifs méthodologiques (activités d'apprentissage). Il y est particulièrement question de ces derniers et de leur relation avec la production du discours rationnel argumentatif.

Schéma de la séquence d'objectifs pédagogiques et méthodologiques
(version finale)

1. Identifier une définition (PHI.101)

- Découvrir la croissance de la compréhension et de l'extension
- Classer des concepts selon leur compréhension et leur extension
- Distinguer la compréhension de l'extension
- Reconstituer une définition
- Identifier les erreurs à la lumière des règles de la définition
- Identifier la rectitude ou l'incorrection en fonction des règles de la définition
- Distinguer les sens multiples d'un mot

2. Identifier un raisonnement (PHI.101)

- Distinguer différentes formes de jugement
- Faire une déduction immédiate
- Tirer la conclusion d'un raisonnement déductif
- Retrouver la prémisse manquante à un raisonnement déductif
- Juger de la rectitude d'un raisonnement déductif
- Reconstituer le jugement implicite dans un raisonnement déductif informel
- Tirer la conclusion d'un raisonnement inductif
- Reconstituer les jugements implicites dans un raisonnement inductif informel
- Identifier certains sophismes
- Repérer et identifier certains sophismes

176

3. Analyser des énoncés et leurs relations (PHI.201)

- Discerner les types d'énoncés
- Reconnaître les relations entre des énoncés
- Identifier le type de comparaison entre deux positions philosophiques données
- Identifier le type de comparaison entre deux théories philosophiques données

4. Résumer la pensée d'autrui (PHI.201)

- Identifier la structure littéraire, la structure argumentative et les idées d'un texte philosophique donné

5. Produire un discours rationnel argumentatif (PHI.301 et PHI.401)

- Faire une problématique
- Prendre position
- Justifier une position
- Trouver une solution

6.1 Présentation du schéma de la version finale de la séquence

Le réaménagement réalisé a considérablement changé la figure de la séquence. Afin de mieux saisir la portée des modifications apportées, le lecteur est invité à comparer le schéma de la version expérimentale (section 3.6.1.2) à celui que nous présentons à la page précédente. Les différences observables permettent d'apprécier l'ampleur des transformations.

6.2 Explication des changements

Les résultats obtenus aux tests de rendement et de perception de même que les commentaires et les suggestions provenant des professeurs expérimentateurs nous ont amenés à effectuer de nombreux remaniements. Ces derniers affectent à la fois les objectifs pédagogiques et les objectifs méthodologiques, mais ne concernent ni la finalité, ni l'orientation de la séquence.

De fait, ces remaniements n'ont rien d'un changement de cap. Ils constituent seulement une tentative de solution à trois difficultés importantes soulevées par l'enseignement des objectifs : le manque de temps, la surabondance des exercices de type «reconnaissance» et l'insuffisance des consignes et de la théorie fournies dans les cahiers.

6.2.1 Modifications apportées aux objectifs pédagogiques

La version expérimentale de la séquence comportait neuf objectifs, la version réaménagée en compte seulement cinq. Cette modification comporte un aspect quantitatif évident qui tente de pallier le problème du temps imparti à l'enseignement de la séquence dans les quatre cours obligatoires de philosophie. De plus, le nombre réduit d'objectifs devrait permettre aux étudiants de pratiquer les exercices plusieurs fois pendant une session, ce qui, avec la version expérimentale, n'était possible que par un empiètement abusif sur la matière philosophique.

Il ne faut pourtant pas y voir seulement une réduction permettant de gagner du temps. Nous croyons que la concision de la version finale lui assure aussi plus de clarté, de cohérence et de précision.
Enfin, il importe de noter que nous n'avons éliminé qu'un seul objectif pédagogique, l'objectif 5, les objectifs 6, 7 et 8 ayant été intégrés aux autres.

6.2.1.1 *Intégration des objectifs 6, 7 et 8 à d'autres objectifs*

Même si la version expérimentale de la séquence visait à habiliter l'étudiant à produire un discours rationnel argumentatif, nous n'avons pu nous empêcher d'y insérer des objectifs et des exercices qui ne visaient pas toujours très précisément ce but. Dans le chapitre 3, nous avons expliqué ce fait par la nécessité de combler les lacunes de la formation intellectuelle de nos étudiants et par le poids de l'enseignement traditionnel de la logique dans les cours de philosophie.

Or, la réflexion menée sur l'expérimentation nous a permis de centrer plus clairement nos efforts sur l'argumentation. Pour ce faire, nous avons d'abord élagué l'objectif 6, «Comparer deux positions philosophiques», de la plupart des exercices qui y étaient rattachés et nous avons intégré ceux qui restaient au nouvel objectif 3[6] , «Analyser des énoncés et leurs relations». Ces derniers ont été conservés parce qu'ils préparent directement à la comparaison jugée nécessaire à la production de la problématique. Mais, à toutes fins pratiques, l'objectif 6 disparaissait de la séquence.

Les objectifs 7 et 8, «Justifier une prise personnelle de position philosophique» et «Fabriquer un plan de travail», ont également disparu. Ils ont été tous deux intégrés à l'objectif 5 de la version finale, «Produire un discours rationnel argumentatif».

La justification de la position devient ainsi la pièce maîtresse de la production du discours argumentatif. Tous les éléments théoriques de la version expérimentale ont été repris, mais nous avons ajouté une section sur la prise de position et son explicitation dont l'absence nous avait été soulignée par nombre de professeurs et d'étudiants.

---

[6] L'objectif 3, «Analyser des énoncés et leurs relations», est l'ancien objectif 4, «Critiquer la pensée d'autrui», rebaptisé.

Quant à la fabrication du plan de travail, nous l'avons abandonnée en tant que telle. Cet objectif nous semblait effectivement superflu. Dans la mesure où nous avons choisi une seule structure possible pour le discours argumentatif, l'étudiant n'a plus à fabriquer un plan, il n'a qu'à se conformer à la structure imposée. Nous lui demandons désormais d'identifier, en les titrant, les passages de son texte correspondant aux divers éléments du discours argumentatif. Il doit également souligner les phrases où il énonce la position et les deux arguments. Par ailleurs, les étudiants font l'apprentissage de cette structure en pratiquant l'objectif 4, «Résumer la pensée d'autrui».

Ces différents ajustements ne comportent pas de véritable suppression. Seul l'objectif 5 a été complètement retranché de la séquence.

6.2.1.2 *Suppression de l'objectif 5*

L'objectif 5, «Reconstituer un discours rationnel sur un problème philosophique donné» consistait à reconstruire un discours argumentatif à partir de ses éléments présentés en désordre. De fait, cet objectif ne développe aucune habileté intellectuelle propre; il ne fait que solliciter, sous une autre forme, l'habileté à raisonner déjà mise en pratique dans l'objectif 2, «Identifier un raisonnement». En ce sens, l'objectif 5 nous paraissait faire double emploi.

Il prescrivait aussi aux étudiants d'écrire un discours argumentatif à partir d'une problématique, d'une position et d'arguments fournis par le professeur. Cet exercice d'écriture assisté, préparant à la production autonome d'un texte de trois pages, n'exigeait ni développait aucune habileté reliée à la formation intellectuelle.

Ces activités sont loin d'être sans intérêt; à preuve les moyennes élevées accordées par les professeurs dans le test de perception du cours 201. Mais nous avons préféré les éliminer au profit d'exercices préparant directement à l'objectif final, exercices pouvant désormais être pratiqués pendant deux sessions, celles des cours 301 et 401. Il vaut mieux, selon nous, habiliter l'étudiant à la production autonome des éléments du discours argumentatif en leur permettant de s'exercer plus souvent que de les initier à cette production par une pratique assistée.

Cette refonte des objectifs pédagogiques permet, croyons-nous, de régler le problème du manque de temps à consacrer à la pratique de l'objectif final. En conséquence,nous avons du procéder à des transformations considérables des diverses activités qui leur sont rattachées.

6.2.2 Modifications apportées aux objectifs méthodologiques

Bien plus que par le remaniement des objectifs pédagogiques, ces modifications nous ont été imposées par la nécessité d'axer les exercices sur la production et non sur l'identification des éléments du discours argumentatif. La version expérimentale de la séquence comportait un nombre exagéré d'exercices de reconnaissance. Il est certain que nous ne pouvons en faire complètement l'économie, mais nous devons aussi admettre qu'il y a incohérence à vouloir former l'étudiant à *produire* un discours argumentatif en l'y préparant presqu'exclusivement par des exercices portant sur l'identification de concepts, d'énoncés et de structures.

En tenant compte de cette nouvelle perspective, mais aussi en n'oubliant pas les lacunes de nos étudiants, nous avons gardé un certain nombre d'exercices de type «reconnaissance» et nous avons augmenté celui des exercices de type «production» surtout dans l'objectif 2. Dans ce dernier objectif, l'étudiant est invité en particulier à dégager le ou les termes implicites qui permettent de faire d'un raisonnement incomplet un raisonnement achevé, ce qui est de nature, croyons-nous, à habiliter l'étudiant à la *production* d'une certaine rigueur logique dans le processus argumentatif. Comme le prétend un auteur qui fait autorité en la matière, «l'argumentation est l'étude du rapport entre l'explicite et l'implicite» (Meyer,1982, p. 112).

Nous n'expliquerons pas dans le détail toutes les transformations effectuées. Le lecteur trouvera dans cette section la justification de la suppression de certains objectifs méthodologiques et la justification de la présence des nouveaux exercices. Nous procéderons objectif pédagogique par objectif pédagogique en nous référant à la version finale du schéma de la séquence.

6.2.2.1 Modification relative aux activités de l'objectif I «Identifier une définition»

Dans le schéma final, les sept activités de la version expérimentale de la séquence sont maintenues. Un seul changement a été effectué : le titre de l'exercice «Identifier la transgression des règles de la définition» devient «Identifier les erreurs à la lumière des règles de la définition». La seule autre modification en est une de forme. Par ailleurs, le lecteur aura sans doute noté que cet objectif ne comporte aucun exercice

de production. La définition appliquée à des contenus philosophiques nous semble toujours trop difficile pour les étudiants de première année.

6.2.2.2 *Modifications relatives aux activités de l'objectif 2 «Identifier un raisonnement argumentatif»*

Le nombre des exercices reliés à cet objectif passe de 5 dans la version expérimentale à 10 dans la version finale. Notre effort visant à augmenter les exercices de production s'est porté particulièrement sur le raisonnement, car il est, selon nous, au coeur même de toute argumentation. L'ajout d'exercices nouveaux a cependant nécessité la suppression de certains autres.

- ***Suppressions***

«Identifier et reformuler les arguments principaux qui justifient une position» et «Identifier la position défendue par une argumentation» ont été retranchés parce qu'ils recoupaient les activités incluses dans l'objectif 4 «Résumer la pensée d'autrui».

- ***Ajouts***

L'extrême difficulté qu'a éprouvée le groupe expérimental, dans le test de rendement du cours 401, à établir le lien de chaque argument avec la position, nous a incités à inclure des exercices qui mettent l'accent sur la production de prémisses et de conclusions manquantes pour habiliter l'étudiant à mieux raisonner.

Il s'agit pour le raisonnement déductif des exercices «Tirer la conclusion d'un raisonnement inductif» «Retrouver une prémisse manquante dans un raisonnement déductif» et «Juger de la rectitude d'un raisonnement déductif». Les étudiants sont initiés au raisonnement inductif par la pratique des exercices «Reconstituer le jugement implicite dans un raisonnement inductif informel», «Tirer la conclusion d'un raisonnement inductif» et «Reconstituer les jugements implicites dans un raisonnement inductif informel».

Enfin, nous avons ajouté un exercice sur les sophismes. Intitulé «Repérer et identifier certains sophismes», il demande de retrouver dans un texte les arguments incorrects.

6.2.2.3 *Modifications relatives aux activités de l'objectif 3 «Analyser des énoncés et leurs relations»*

On trouvera sous cette nouvelle appellation une partie de l'objectif 4, «Critiquer la pensée d'autrui», de la version expérimentale de la séquence. Nous avons cependant choisi de l'orienter différemment afin de préparer plus adéquatement l'étudiant aux divers éléments du discours argumentatif. Comme pour le deuxième objectif nous avons procédé par suppression et par ajouts d'activités.

- *Suppressions*

Le lecteur observera l'abandon d'une partie des exercices de la version expérimentale qui concernaient le discernement des types d'énoncés et la reconnaissance des relations. Nous demandions auparavant à l'étudiant de discerner divers types d'énoncés et de juger de leur valeur. Nous leur demandions également de reconnaître les relations entre des énoncés et de juger de la valeur de ces relations. Il nous a semblé que ces exercices ne préparaient pas au développement de la pensée personnelle nécessaire à la production du discours argumentatif. C'est pourquoi les exercices s'intitulent après révision, «Discerner les types d'énoncés» et «Reconnaître les relations entre les énoncés».

La même raison nous a aussi incités à retirer l'exercice, «Grille pour l'apprentissage de la critique interne», qui servait essentiellement à analyser la pensée d'autrui sans aider à développer les habiletés menant au discours argumentatif.

- *Ajouts*

Par ailleurs, deux exercices portant sur la comparaison ont été incorporés à cet objectif. Ce sont des exercices qui étaient inclus dans l'objectif 6 de la version expérimentale de la séquence. Il s'agit de «Identifier le type de comparaison entre deux positions philosophiques données» et «Identifier le type de comparaison entre deux théories philosophiques données», où l'étudiant doit reconnaître un type particulier de relation, la comparaison, et produire un court texte justifiant son choix.

Nous avons conservé ces activités pour préparer l'étudiant à la problématique qui sert d'introduction au discours argumentatif.

6.2.2.4 *Modifications relatives aux activités de l'objectif 4 «Résumer la pensée d'autrui»*

Même si l'appellation de cet objectif pédagogique n'a pas changé, l'esprit dans lequel il est proposé à l'étudiant n'est plus tout à fait le même. Alors que dans la version expérimentale nous l'avions orienté vers la compréhension de la structure littéraire, il servira surtout maintenant à familiariser l'étudiant avec la structure du discours argumentatif. C'est pourquoi les activités qu'il chapeaute ont été grandement modifiées.

- *Suppression*

L'exercice, «Identifier l'articulation des idées d'un texte» (objectif 3 de la version expérimentale), disparaît complètement dans la nouvelle version. Nous l'avons jugé plus près d'un exercice grammatical que d'un exercice de logique puisqu'il s'agissait d'employer à bon escient prépositions, conjonctions et autres mots-charnières dans un texte donné.

Les autres exercices ont été plus ou moins intégrés au seul exercice que commande désormais l'objectif 4.

- *Intégration*

Au lieu de parcelliser les activités nécessaires pour *résumer*, comme c'était le cas avec les exercices, «Reconnaître les idées principales dans un texte» et «Reformuler un problème présent dans une affirmation», nous avons préféré étoffer l'exercice «Identifier la structure et reformuler les idées d'un discours». Pour effectuer un résumé, l'étudiant devra désormais identifier et différencier structure littéraire et structure argumentative, puis les associer aux principales idées d'un texte.

6.2.2.5 *Modifications relatives aux activités de l'objectif 5 «Produire un discours rationnel argumentatif»*

Les exercices de l'objectif 5 restent essentiellement les mêmes. Nous avons fait porter nos efforts sur la clarification et l'ajout d'exercices manquant dans la première version. Ainsi avons-nous créé un exercice de problématisation alors que dans la version expérimentale, on ne trouvait qu'une description et des modèles d'introduction.

Par ailleurs, la carence soulignée concernant le manque d'explication et d'exercices relativement à la prise de position, a été comblée par la présence d'une description de ce que doit comporter cet élément du discours argumentatif. Un exercice permet aux étudiants de pratiquer ses trois parties: précision du vocabulaire, énoncé de la position, explicitation de la position.

L'intégration, déjà décrite à la section 6.1.1.1, de l'objectif 7 de la version expérimentale, «Justifier une prise personnelle de position philosophique», grossit l'objectif final des activités nécessaires à l'élément central de tout discours argumentatif : la justification de la position. Nous avons repris l'essentiel des exercices «Comment trouver un argument» et de «Comment développer un argument» de cet objectif, mais le recours à des grilles de réponses (annexe 4) a été rejeté. Conçues pour favoriser la production d'une argumentation, ces grilles semblaient, au contraire, freiner la spontanéité et la créativité des étudiants. Jugées trop contraignantes à la fois par les professeurs et les étudiants, nous les avons donc éliminées pour les remplacer par des consignes plus conventionnelles.

Nous avons également essayé d'élaborer davantage les consignes de l'exercice portant sur la solution, mais sans grand succès, car il est pratiquement impossible de fournir une méthode universelle capable de guider cette activité qui relève essentiellement de l'initiative et de la tournure de pensée propres à chaque individu.

Enfin, les consignes générales pour produire un discours argumentatif complet ont été remplacées par une section intitulée «Procédure d'élaboration d'un discours argumentatif» à laquelle nous avons adjoint des consignes pour la présentation formelle du texte. Ces dernières sont issues de l'intégration de l'objectif 8, «Fabriquer un plan de travail», à l'objectif final, «Produire un discours rationnel argumentatif». Le lecteur en saisira les modalités en se reportant à la section 6.1.1.1 de ce rapport.

Les modifications que nous avons choisies d'effectuer, ont été avant tout guidées par la volonté d'initier le plus rapidement possible les étudiants à la production des divers éléments du discours argumentatif. Mais ces modifications ont été aussi tributaires de facteurs très divers : lacunes dans la maîtrise de la langue et dans la formation intellectuelle antérieure, manque de temps pour poursuivre la discussion avec les professeurs, intérêt peu élevé de la part des étudiants, essoufflement des membres du comité de recherche... Nous sommes conscients que ces exercices sont perfectibles comme l'est aussi l'ensemble de leur présentation que nous avons également retravaillée.

6.2.3 Autres modifications

Dans l'ensemble, les changements que nous venons de décrire visaient à répondre à certaines demandes venant des professeurs. D'autres modifications ont été réalisées en fonction de souhaits exprimés par les étudiants. Il apparaît dans les tests de perception, version «étudiants», un besoin évident de plus amples informations sur l'utilité et la nécessité des différents objectifs pédagogiques. On y trouve aussi des demandes d'une plus grande simplicité et d'une plus grande clarté. En fait, les étudiants expriment le désir d'avoir plus d'explications sur l'ensemble de la séquence et sur l'ensemble du travail qu'elle exige d'eux.

Nous avons donc entrepris une série de modifications de façon à rendre plus explicites les cahiers d'exercices ce qui, nous l'espérons, devrait en simplifier la compréhension et l'utilisation par les professeurs et les étudiants.

6.2.3.1 Présentation des objectifs méthodologiques

Dans les cahiers d'exercices, chacun des cinq objectifs est désormais précédé d'un court texte intitulé «Situation de l'objectif dans la séquence». On y présente succinctement la nature de l'habileté intellectuelle qu'il cherche à développer et en quoi cette habileté est nécessaire à la production d'un discours rationnel argumentatif.

De cette manière, les étudiants sont informés dès le début de leur apprentissage de l'utilité des différentes activités proposées. En situant ces dernières par rapport à l'argumentation, nous espérons éviter qu'elles apparaissent purement gratuites.

6.2.3.2 Ajout de modèles aux objectifs méthodologiques

Pendant l'expérimentation, les étudiants ont fait remarquer aux professeurs expérimentateurs et aux membres du comité de recherche que la présence, dans les cahiers d'exercices, de modèles pour chacun des types d'activités proposés les aiderait à réaliser ces derniers. Ces modèles permettraient aussi une économie de temps pour les professeurs qui y pourraient référer leurs étudiants. Considérant, ces deux éléments et sachant que l'ajout de modèles dans les cahiers d'exercices utilisés pour d'autres matières est pratique courante, nous avons joint à tous les objectifs méthodologiques un ou plusieurs exercices complétés.

6.2.3.3 *Réunion des quatre cahiers d'exercices*

Le lecteur se rappelera sans doute que les professeurs expérimentateurs nous avaient demandé de produire pour chacun des cours un cahier d'exercices (section 3.6.3.2) que les étudiants devaient obligatoirement se procurer. La refonte de la séquence a entraîné un allégement de ces cahiers pédagogiques permettant leur réunion en un seul recueil qui constitue le second tome de ce rapport.

Intitulé, Activités d'apprentissage, ce recueil inclut tout le matériel pédagogique produit et remanié par le comité de recherche. Cette nouvelle présentation offre l'avantage de fournir aux étudiants la totalité de la séquence en un seul cahier. Les liens entre les divers objectifs, les exercices et l'objectif final sont ainsi mis en évidence. Cette présentation ne peut se substituer au travail des professeurs qui doivent instruire leurs étudiants de l'«organicité» de la séquence, mais elle est de nature à leur apporter une aide dont les tests de perception, version «étudiants», nous ont laissé entrevoir le besoin (section 5.2.2).

En conclusion, ces trois modifications sont susceptibles de favoriser la compréhension de l'organisation et des buts de la séquence, mais ne peuvent pas remplacer le travail d'un professeur qui saurait valoriser l'intérêt et l'utilité de cette séquence auprès des étudiants. Le problème de l'intégration de ce matériel pédagogique n'est toutefois pas réglé pour autant. Pour le résoudre, il faut adhérer résolument à la séquence et la pratiquer.

Il nous faut aussi préciser que ce travail de réaménagement cherchait surtout à résoudre des problèmes touchant la mécanique interne et la présentation matérielle de la séquence. Mais il ne tient pas compte des problèmes liés à l'intégration de ce matériel à l'enseignement. C'est pourquoi les chercheurs auraient souhaité avoir le temps de consulter leurs collègues pour obtenir leur acquiescement aux diverses modifications effectuées et pour tenter de résoudre ces problèmes.

Il faut cependant se remémorer l'esprit du mandat qui nous confiait la tâche de produire une séquence d'objectifs pédagogiques et méthodologiques, mais il était entendu que le département se réservait le pouvoir d'accepter ou de refuser la séquence recommandée après modifications.

C'est sous cette nouvelle forme qu'elle leur a été présentée. Nous en expliquerons la cohérence dans les pages suivantes.

6.3 Description des objectifs réaménagés

Comme nous l'avons précisé au début de ce chapitre, l'esprit de la version finale de la séquence ne diffère en rien de celui de la version expérimentale. Nous visons toujours à développer l'autonomie intellectuelle des étudiants et nous pensons encore que l'argumentation est une voie intéressante pour y parvenir. Un retour aux sections 3.2.1 et 3.2.2 permettra au lecteur de se rappeler notre réflexion sur la finalité et l'orientation de la séquence.

La structure interne de chaque objectif est la même que dans la version expérimentale. Aux deux éléments principaux, «éléments de connaissance» et «exercices», nous avons systématiquement ajouté une «situation de l'objectif dans la séquence». Seule la structure de l'objectif 5 fait exception.

La structure d'ensemble des objectifs de la version finale diffère peu de celle de la version expérimentale. A la lumière de «l'infirmation» de la première hypothèse (section 5.1.2), on sait que les objectifs de la séquence ne sont pas récurrents. Nous n'avons pu corriger cette carence. Néanmoins, nous avons maintenu l'idée d'une progression des habiletés portant, dans l'ordre, sur le mot, la phrase, le paragraphe et le texte. De plus, tous les objectifs méthodologiques reliés à chacun des objectifs pédagogiques sont ordonnés selon une progression en difficulté et en complexité. Enfin, la version finale comporte aussi des activités dont le degré de difficulté est minimal pour les raisons déjà expliquées aux sections 3.4.1.1 et 3.4.1.2.

Nous avons conçu la dernière partie de ce chapitre, la section 6.3, comme une entité complète en elle-même, ce qui implique nécessairement des doublets par rapport à la description des objectifs pédagogiques faite en 3.6.2. Cette partie, en fait, se veut une introduction à la lecture et à l'utilisation du second tome de ce rapport constitué par le cahier d'exercices, Activités d'apprentissage.

Pour permettre au lecteur de mieux comprendre la cohérence de la séquence nous commencerons par la description de l'objectif final et nous terminerons par celle des quatre objectifs pédagogiques qui lui sont inféodés.

6.3.1 *Produire un discours rationnel argumentatif (objectif 5)*

Rappelons d'abord la définition donnée à la section 3.1.4. Le discours rationnel argumentatif non seulement affirme et défend un point de vue, mais répond à des exigences de rigueur, de cohérence et de sens en évitant le recours aux manoeuvres déloyales d'une certaine rhétorique. Nous nous sommes déjà longuement expliqués sur ce sujet en 3.2.2.

La définition suivante résume bien notre pensée : l'argumentation est une «démarche par laquelle une personne - ou un groupe - entreprend d'amener un auditoire à adopter une position par le recours à des présentations ou assertions - arguments - qui visent à en montrer la validité ou le bien-fondé» (Oléron, 1983, p.4). Il importe de remarquer que la position, aussi appelée «thèse»,

> est un énoncé problématique, un énoncé qui ne suffit pas, seul, à emporter la conviction. Or, on a souvent tendance lorsqu'on adhère à une thèse, à la considérer comme évidente en soi. Cette attitude n'est guère propice à l'élaboration d'une argumentation. De fait, l'argumentation réclame justement un travail d'investigation des raisons qui nous poussent à accepter une thèse... L'argumentation, pour être convaincante, exige donc une organisation des arguments qui la composent, ce qui impliquent à la fois une articulation et un travail au niveau de la formulation de ces arguments (St-Gelais, 1987, p. 277-278).

On retrouve dans cette dernière citation l'intention qui anime l'objectif final de la séquence. Expliciter à autrui - mais aussi à soi-même - les raisons qui justifient un point de vue qui ne fait pas d'emblée l'unanimité. Nous nous démarquons, cependant, de la plupart des théoriciens de l'argumentation qui mettent l'accent sur le fait de convaincre ou de persuader. L'étudiant n'a pas à emporter l'adhésion de ceux ou de celles qui lisent son discours argumentatif, mais à leur montrer la validité de sa position en s'appuyant sur la seule rationalité de l'argumentation.

C'est dans cet esprit qu'il faut comprendre les activités d'apprentissage reliées à cet objectif pédagogique.

Activités d'apprentissage

Comme on peut le constater dans le schéma de la séquence (version finale) qui précède, cet objectif regroupe quatre activités (exercices). Elles sont précédées d'une partie théorique qui présente d'abord le modèle de discours retenu sous la forme d'un tableau synoptique identique à celui qui apparaît en 3.6.2. Ce tableau est suivi de la définition de chacune des parties du discours argumentatif : la problématique, la prise de position, la justification de la position par des arguments et la solution.

On y insiste particulièrement sur la notion d'argument en fournissant à l'étudiant une typologie de la nature et une typologie de la fonction de cet argument par rapport à la position. On y décrit aussi une démarche d'apprentissage pour chacun des quatre éléments du discours dont la plupart sont illustrés d'exemples ou de modèles. A noter que chacune des activités correspondantes permet à l'étudiant de produire séparément les quatre éléments essentiels du discours.

- ***Faire une problématique***

Cet exercice sollicite la capacité de l'étudiant à montrer qu'une question peut faire l'objet d'une controverse. Cette question est proposée par le professeur. L'étudiant doit rédiger un texte d'environ dix lignes qui propose au moins deux réponses opposées, voire antagonistes, par rapport au problème à l'étude. C'est ce que nous appelons «la mise en scène» du sujet. Inclus dans l'objectif 3, «Analyser des énoncés et leurs relations», les exercices portant sur la comparaison en facilitent la production. La problématique se termine par l'énonciation obligatoire de la question, objet du débat.

- ***Prendre position***

Cet exercice consiste à répondre en 25 lignes environ à la question posée dans la problématique. Pour ce faire, l'étudiant doit d'abord préciser le sens de cette question. Il peut se servir alors de définitions (objectif 1) ou d'exemples. Puis, il énonce clairement sa position qu'enfin il explicite en en expliquant le sens, en l'illustrant, en la nuançant à son choix. La difficulté consiste ici à ne pas confondre explicitation de la position avec sa justification.

- ***Justifier une position***

Cet exercice est au coeur même de toute argumentation. Il prescrit à l'étudiant de produire et de développer deux arguments valables, c'est-à-dire des arguments non sophistiques, ce que les étudiants ont appris à faire par la pratique des deux derniers exercices de l'objectif 2, «Identifier un raisonnement».

Plus concrètement, l'étudiant doit, en questionnant ses propres motivations, trouver ses arguments et les énoncer clairement. Puis, il doit les développer de façon à en dévoiler la signification (par des définitions, des exemples, des nuances...) avant de les relier à la position. Il s'agit alors d'expliciter en quoi les arguments choisis valident ou soutiennent la position prise et de montrer quelles relations ils entretiennent avec elle. Le deuxième exercice de l'objectif 3 et les huit premiers exercices de l'objectif 2 tentent de développer les habiletés nécessaires à l'établissement de ce lien. Justifier une position relève de la capacité de raisonner tout comme trouver une solution; c'est aussi ce qui rend difficile ce dernier exercice pour les étudiants.

- ***Trouver une solution***

Cet exercice fait appel à l'esprit de synthèse. Conclusion du discours, la solution consiste en une reformulation de la position et des arguments qui montre en une dizaine de lignes que ces derniers fondent véritablement la thèse défendue. Cet exercice de synthèse fait appel aux mêmes exercices préparatoires que les derniers cités.

«Produire un discours rationnel argumentatif» exige la maîtrise des quatre exercices que nous venons d'expliquer, mais aussi celle des quatre premiers objectifs pédagogiques que nous allons maintenant décrire.

6.3.2 *Identifier une définition (objectif 1)*

Argumenter consiste essentiellement à expliquer un point de vue. Or, «définir est l'une des initiatives primordiales de l'art d'expliquer. Elle répond au besoin de comprendre du partenaire» (Bellenger, 1980, p. 36). Clarifier, déchiffrer, éclairer, élucider, renseigner, développer, mettre en lumière et rendre intelligible le sens des concepts employés dans le discours, tels sont les buts de l'acte de définir.

Rendre clair pour soi et pour les autres le sens des mots, éléments fondamentaux du discours, est nécessaire pour qui veut communiquer et, à plus forte raison,

argumenter. Ainsi l'identification de la définition sert à l'étudiant d'initiation à cette habileté intellectuelle.

Activités d'apprentissage

Cet objectif regroupe sept activités (exercices). Elles sont précédées d'une partie théorique qui présente une explication des éléments de la définition (compréhension et extension), la distinction entre définition nominale et définition réelle et les règles de la définition réelle.

- ***Extension et compréhension des concepts (4 exercices)***

L'exercice, «Découvrir la croissance de la compréhension et de l'extension», demande aux étudiants de trouver dans une série de concepts de même genre prochain ceux qui ont le plus de compréhension et par conséquent ceux qui ont le moins d'extension.

L'exercice, «Classer des concepts selon leur compréhension et leur extension», apprend aux étudiants à hiérarchiser des concepts donnés en désordre selon la croissance de leur extension et la décroissance de leur compréhension.

L'exercice, «Distinguer la compréhension de l'extension», sollicite la capacité des étudiants de reconnaître dans une définition donnée ce qui relève du genre prochain et ce qui relève de la différence spécifique du concept défini;

L'exercice, «Reconstituer une définition», suppose intégrées les notions de compréhension et d'extension et cherche à développer la capacité de reformer des définitions dont les genres prochains et les différences spécifiques ont été mélangées à dessein.

- ***Règles de la définition (2 exercices)***

L'exercice, «Identifier les erreurs à la lumière des règles de la définition», permet de vérifier la connaissance qu'a l'étudiant de ces dernières en l'amenant à identifier à quelle règle dérogent les définitions incorrectes qui lui sont soumises.

L'exercice «Identifier la rectitude ou l'incorrection en fonction des règles de la définition» est le même exercice que le précédent, mais il prescrit de plus de reconnaître, parmi les définitions proposées, celles qui sont correctes.

- ***Sens d'un concept selon le contexte***

À ces six exercices nous avons cru bon d'en ajouter un septième qui cherche à développer la capacité de trouver le sens d'un concept selon le contexte dans lequel il est utilisé. «Distinguer les sens multiples d'un mot» permet à l'étudiant de découvrir, si cela n'est déjà fait, la polysémie du langage et la nécessité de préciser le sens des mots dans la production d'un discours argumentatif afin d'être compris.

Même si nous n'avons pas inclus d'activités de production à propos de la définition, nous croyons que cet objectif contient les éléments requis pour que l'étudiant puisse créer les siens au moment opportun. C'est d'ailleurs ce que révèle le test de rendement 401. Par contre, ce dernier montre la présence de difficultés importantes en ce qui regarde le raisonnement.

6.3.3 *Identifier un raisonnement (objectif 2)*

L'argumentation «fait intervenir des justifications, des éléments de preuve en faveur de la thèse défendue, qui n'est pas imposée par la force. C'est une procédure qui comporte des éléments *rationnels* ; elle a ainsi des rapports avec le raisonnement et la logique» (Oléron, 1983, p. 5).

«Diverses formes de raisonnements sont classiquement distingués: déduction, induction, par l'absurde, par analogie. On les retrouve dans l'argumentation mais avec des modalités qui ne correspondent pas toujours à la description qui en est donnée d'une manière abstraite...» (Ibid., p. 37).

Le deuxième objectif vise à développer chez l'étudiant l'habileté à raisonner en tenant compte d'un but précis: justifier une position dans un discours argumentatif. Ce choix exclut d'emblée une approche formaliste des concepts et des règles concernant le raisonnement. La description des éléments des activités d'apprentissage que nous avons privilégiées permettra au lecteur de le constater.

Activités d'apprentissage

Cet objectif comprend dix activités (exercices) comme le révèle le schéma de la version finale de la séquence. La partie théorique qui les précède porte d'abord sur le

jugement qui est la matière même de tout raisonnement. On y explique sa nature et les différences entre jugement de réalité, jugement de valeur et jugement de préférence. On y aborde ensuite le raisonnement lui-même et les distinctions induction-déduction, raisonnement formel- raisonnement informel. Le tout se termine par un bref exposé sur les sophismes les plus courants.

Ces activités permettent de vérifier la compréhension des divers concepts expliqués dans les éléments de connaissance et de pratiquer des raisonnements simples semblables à ceux exigés par la justification de la position prise dans un discours argumentatif.
On peut en dénombrer trois types différents.

- ***Activité concernant le jugement (1 exercice)***

L'exercice, «Distinguer différentes formes de jugements», exige la capacité de reconnaître diverses catégories de jugements. Il est important pour prendre position et trouver des arguments de ne pas confondre les faits, les jugements portés sur ces faits et les convictions personnelles de celui qui porte les jugements.

Cet exercice prépare donc à l'argumentation, mais il aide aussi à une meilleure lecture des textes proposés à l'étudiant lors de l'étude de sujets philosophiques sur lesquels il devra se prononcer dans le discours argumentatif.

- ***Activités concernant le raisonnement (7 exercices)***

L'exercice, «Faire une déduction immédiate», met les étudiants en contact avec certaines exigences du raisonnement et, en particulier, avec les principes de non-contradiction, d'identité et du tiers exclu. Présenté sous forme d'énigme, cet exercice invite l'étudiant à identifier les propositions vraies, fausses ou incertaines. Le langage quotidien employé lui montre que le raisonnement n'est pas réserve aux sciences et aux mathématiques.

Notre souci est de lui apprendre que raisonner est une exigence universelle de la pensée qui utilise les lois les plus simples de la raison. En particulier, c'est l'occasion de lui expliquer que position et arguments devront être, dans son propre discours, congruents et non-contradictoires.

Nous avons choisi de commencer la pratique du raisonnement par la déduction immédiate, car elle est implicite. Elle est donc plus près des raisonnements faits dans

la vie quotidienne et aussi plus proche de la façon la plus simple de raisonner. Ce n'est pas le cas des exercices suivants qui demandent effectivement d'expliciter l'implicite d'un raisonnement déductif ou inductif, formel ou informel.

Les exercices, «Tirer la conclusion d'un raisonnement déductif» et «Tirer la conclusion d'un raisonnement inductif», font appel à l'esprit de synthèse de l'étudiant. Celui-ci est mis en présence de deux prémisses dans le cas de la déduction et de plusieurs jugements dans le cas de l'induction; il doit alors en trouver la conclusion logique.

Ces deux exercices préparent à la justification de la position dans la mesure où ils font comprendre que toute conclusion, c'est-à-dire toute position dans le discours argumentatif, doit être fondée ou doit reposer sur des jugements ou des prémisses antérieurs. En ce sens, toute argumentation est un raisonnement dont l'une des prémisses constitue l'argument et dont la conclusion tient lieu de position.

Nous considérons que la compréhension et la pratique de ce mécanisme de la pensée relativement simple sont fondamentales pour qui veut argumenter correctement.

Les exercices, «Reconstituer le jugement implicite dans un raisonnement déductif informel» et «Reconstituer les jugements implicites dans un raisonnement inductif informel», exigent de l'étudiant qu'il rende explicites les jugements qui sous-tendent des conclusions fournies par le professeur, et ce dans un langage le plus quotidien possible. Cette activité a été pensée pour pallier, chez les étudiants, l'habitude d'affirmer des positions sans les justifier. Ces exercices sensibilisent à la nécessité d'expliciter les fondements d'une conclusion tout en montrant la structure d'un raisonnement complet.

L'étude du raisonnement en relation avec l'argumentation se poursuit à l'aide d'un exercice plus difficile portant sur le lien entre la position et l'argument.

L'exercice, «Retrouver une prémisse manquante à un raisonnement déductif», cherche aussi à développer l'habileté à effectuer un raisonnement complet. Le test de rendement du cours 401 a montré l'incapacité quasi totale de l'étudiant à établir un lien entre les arguments énoncés et la position prise. Cet exercice soumet à l'étudiant la conclusion d'un raisonnement et l'une de ses prémisses. L'étudiant doit alors trouver celle qui manque et ainsi établir une relation entre deux jugements qui autrement n'ont aucun rapport logique. La conclusion d'un raisonnement correspondant, dans un discours argumentatif, à la position défendue et la prémisse

à un argument, trouver le moyen terme les unissant équivaut à faire une relation entre position et argument.

L'exercice, «Juger de la rectitude d'un raisonnement déductif», propose à l'étudiant trois jugements présentés sous forme de syllogisme. Il s'agit pour lui de considérer si le raisonnement ainsi constitué est acceptable et de justifier son choix. Cet exercice fait appel aux mécanismes du raisonnement et prépare à l'argumentation en faisant pratiquer la justification d'une position, c'est-à-dire la «défense» de l'opinion émise sur la rectitude ou la non rectitude du raisonnement à l'étude.

Argumenter suppose que l'on sait raisonner correctement. Les exercices que nous venons d'expliquer y préparent l'étudiant, mais ce dernier est également informé de l'irrecevabilité de certains types d'arguments.

- ***Activités concernant le sophisme (2 exercices)***

L'exercice, «Identifier certains sophismes», demande aux étudiants de préciser la nature des sophismes qui leur sont présentés.

Quant à l'exercice «Repérer et identifier certains sophismes», il diffère du précédent en ce que les sophismes à identifier sont insérés dans un texte suivi. Les étudiants doivent donc les détecter avant de les nommer.

Comme nous l'avons souligné à la section 6.2.2.2 cet objectif pédagogique est celui qui a subi le plus de modifications. Les exercices qui le concernent cherchent pour la plupart à former la pensée à la production de raisonnements dont les fondements et les conclusions sont explicites. Nous pensons ainsi sensibiliser les étudiants à la rigueur intellectuelle nécessaire pour l'atteinte de l'objectif 5. La familiarité ainsi acquise avec la rationalité ne peut qu'aider l'étudiant, peu habitué à de telles exigences, à dépasser les difficultés rencontrées.

6.3.4 *Analyser des énoncés et leurs relations (objectif 3)*

Les arguments fournissent des raisons pour adopter le point de vue proposé. Parmi ces raisons certaines sont de l'ordre du constat devant des «faits», ce qui fournit une preuve ou justification empirique. D'autres relèvent de l'inférence, de la déduction. Celles-ci partent nécessairement

> de points de départ, principes ou «présupposés» acceptés par le sujet, que l'argumentation évoque plus ou moins explicitement, en montrant leur rapport avec les thèses défendues, lesquelles bénéficient aussi de la caution de ces présupposés (Oléron,1983, p.68).

On retrouve dans cette citation la justification de la présence de l'objectif 3 dans le schéma de la séquence. En effet, toute argumentation est composée d'énoncés portant sur des faits, des principes ou des valeurs; expliquer les relations entre les arguments et la position soutenue permet de valider rationnellement cette dernière. On peut alors comprendre qu'analyser des énoncés consiste à identifier des jugements et qu'établir des relations équivaut à raisonner.

L'objectif 3 vise à étudier les mêmes éléments que ceux vus dans l'objectif 2, mais sous un angle différent. Les activités d'apprentissage montreront clairement la différence entre les deux angles adoptés successivement.

Activités d'apprentissage

Cet objectif regroupe quatre activités (exercices). Ces dernières sont précédées d'une partie théorique qui concerne la nature des objets sur lesquels portent des énoncés. Ces objets peuvent être empiriques (fait, enquête, statistique...) ou rationnels (principe, loi, postulat, valeur...). Un énoncé peut aussi porter sur un point de vue; on parle alors de l'énoncé d'une position.

Les autres notions théoriques relatives à cet objectif expliquent les divers types de relations pouvant exister entre des énoncés. Nous n'avons, cependant, retenu que les relations concernant les rapports possibles entre position et argument, c'est-à-dire, la relation de cause à effet, la relation de but à moyen, la relation de condition à conséquence. La comparaison est aussi une relation qui sert à préparer la mise en scène conflictuelle dans la problématique.

Les exercices qui suivent ont pour but de faire identifier les types d'énoncés et de relations étudiés dans la partie théorique et de faire produire certains types de relations pour préparer l' étudiant en rapport avec des éléments précis du discours argumentatif. On peut regrouper ces exercices en trois catégories.

- ***Identification des énoncés***

L'exercice, «Discerner les types d'énoncés», demande la compréhension des différences entre l'empirique, le rationnel et un point de vue. Cette identification des

énoncés aide l'étudiant à «trouver des arguments selon leur nature» (section 6.3.1), exercice préparatoire à la justification d'une position. De façon plus générale, cette activité permet l'apprentissage des divers niveaux de langage et apporte une sensibilisation à leur emploi dans le discours argumentatif; qu'un point de vue ne puisse servir d'argument est une révélation pour beaucoup d'étudiants.

- ***Relations entre énoncés.***

L'exercice, «Reconnaître les relations entre des énoncés», est à la fois un exercice de «reconnaissance» et un exercice de «production». Dans un cas, il propose des phrases composées chacune de deux énoncés dont l'un est souligné; l'étudiant doit alors identifier la relation que l'énoncé souligné entretient avec l'élément non-souligné. Dans l'autre cas, l'étudiant a sous les yeux un énoncé auquel il doit en adjoindre un autre pour que le premier soit considéré comme cause, conséquence, but, etc. du second.

Cette activité est importante et nécessaire. Les résultats du test de rendement du cours 401 révèlent que les étudiants n'obtiennent qu'une moyenne de 26% lorsqu'il s'agit d'établir un lien explicite entre argument et position. Il faut donc, dès la première année du collégial, les initier à cette habileté de façon à ce qu'ils puissent identifier clairement la fonction que jouent les arguments par rapport à la position prise. Cet exercice apprend aussi à «Justifier une position» (section 6.3.1) lorsqu'il est nécessaire de trouver des arguments selon leur fonction.

- ***Comparaison***

Les exercices, «Identifier le type de comparaison entre deux positions philosophiques données» et «Identifier le type de comparaison entre deux théories philosophiques données» sont proposés à titre de modèles parce que les sujets dont ils traitent doivent avoir été étudiés en classe pour pouvoir être comparés. Le professeur doit adapter ces exercices à sa matière. Quant à l'étudiant, il doit reconnaître les rapports de similitude, d'identité et d'opposition entre positions et théories, et justifier leur choix. Là aussi nous retrouvons, imbriquées l'une dans l'autre, l'habileté à reconnaître et à l'habileté à produire.

Ces exercices préparent à la production de la mise scène exigée dans la problématique du discours argumentatif. Les étudiants doivent être capables d'y présenter deux positions opposées sur un sujet philosophique donné de façon à montrer qu'il y a problème et donc matière à argumentation.

6.3.5 *Résumer la pensée d'autrui (objectif 4)*

Le discours argumentatif que devra produire l'étudiant doit, pour être rationnel, être cohérent et porteur de sens. «Une argumentation se construit, s'organise...» (Bellenger,1980, p.74). L'argumentation se présente comme un échafaudage qui repose sur des fondations: le plan qui assure rigueur et cohérence.

> Il vous donne l'occasion de mettre au clair le(s) point(s) d'où vous partez, celui ou ceux au(x) quel(s) vous comptez arriver, les étapes par lesquelles vous passeriez. Il ne fait pas qu'aligner des éléments mais vous permet d'établir une succession significative où chaque élément prend son sens par rapport à celui qui précède et celui qui suit (St-Gelais, 1987, p. 136).

Résumer la pensée d'autrui consiste précisément à retrouver la cohérence d'un discours à l'aide du plan suivi pour mieux en saisir le sens. Ce faisant, l'étudiant se familiarise avec la structure du discours argumentatif et son organisation quasi obligatoire autour de ses éléments essentiels : problématique, prise de position, arguments et solution. Comme le lecteur l'aura constaté, l'objectif 4 vise surtout à faire remarquer aux étudiants que tout discours cohérent est organisé de façon à produire du sens. Il invite aussi à reproduire cette organisation dans le discours personnel.

Activités d'apprentissage

Cet objectif comporte une seule activité d'apprentissage. La partie théorique qui la prépare consiste dans l'énumération et la description des diverses parties de chacune des organisations pouvant structurer un discours argumentatif. On peut effectivement faire le plan d'un texte en retraçant les éléments de sa structure littéraire, c'est-à-dire l'introduction, le développement et la conclusion ou en relevant les éléments de la structure argumentative, soit la problématique, la position, les arguments et la solution.

«Résumer la pensée d'autrui» constitue le seul exercice proposé pour développer cette habileté intellectuelle. Il s'agit pour l'étudiant de faire un résumé en identifiant les structures littéraire et argumentative. Il doit également reformuler les idées du texte correspondant à la problématique, à la position, aux arguments et à la solution. Cet exercice se fait à l'aide d'une grille fournie par le professeur. Ce dernier est tenu

de trouver des textes en relation avec la matière philosophique étudiée dans son cours, le cahier d'exercices ne fournissant que des modèles de résumé.

En conclusion, nous rappelons au lecteur que tous les objectifs pédagogiques et méthodologiques que nous venons de décrire sont regroupés dans le second tome de ce rapport, intitulé «Activités d'apprentissage».

Conclusions

Cet recherche a été animée essentiellement par le souci d'apporter une contribution significative à la formation intellectuelle de l'étudiant qui s'initie à la philosophie au collège de Bois-de-Boulogne. Elle visait plus particulièrement à solutionner un double problème : le manque de cohérence observé dans l'enseignement des habiletés intellectuelles qui engendrait habituellement une déficicence notable dans la progression de l'étudiant.

Dans le cadre du mandat qui nous a été confié, nous avons tenté de résoudre ce problème en élaborant une séquence d'objectifs de comportement et d'activités d'apprentissage qui a été expérimentée par l'ensemble de notre département.

A la lumière des résultats obtenus aux tests de rendement et de perception, qui ont servi à l'évaluation de cette séquence, nous pouvons dégager certaines conclusions.

- La présence d'une plus grande cohésion dans l'enseignement permet à l'étudiant de mieux maîtriser les habiletés reliées à la production du discours argumentatif; autrement dit, la formation intellectuelle de l'étudiant est fonction, entre autres choses, du degré de concertation existant entre les professeurs.

- Dans les questions fermées des tests de perception, les étudiants jugent certaines habiletés intellectuelles moins utiles et de moindre intérêt. Leur perception de l'utilité demeure cependant toujours plus élevée que leur perception de l'intérêt. Ils montrent ainsi, comme l'illustrent certains résultats obtenus aux questions ouvertes, une conscience de leurs lacunes en ce qui concerne leurs capacités d'organiser des idées, de structurer un texte et de manier la langue dans laquelle ils s'expriment.

- Il importe que chaque objectif préparatoire soit lié à l'objectif final, ce qui implique que les exercices reliés à chacun de ces objectifs doivent préparer progressivement l'étudiant à produire chacune des parties du discours argumentatif.

- Afin de favoriser la formation à la rationalité axée sur l'argumentation, il serait opportun de mettre au point une stratégie pédagogique qui viserait le développement systématique de la pensée formelle requise pour faire la problématique, les liens entre arguments et position, et la synthèse des arguments; il faut savoir maîtriser ces éléments pour mener à bien un discours argumentatif.

- La production d'un discours argumentatif exige un enseignement pluraliste d'où la nécessité d'adapter les contenus philosophiques des cours de telle façon que l'étudiant puisse choisir entre diverses positions sur un sujet donné.

- Enfin, il faut dire qu'on ne peut habiliter l'étudiant à la production d'un tel discours s'il ne le pratique pas souvent. Il est donc difficile, quand on est confronté aux exigences concrètes d'une telle formation, de ne pas éprouver le sentiment d'aller à contre-courant d'un mouvement qui tend à privilégier l'examen objectif pour compenser l'augmentation de la tâche imposée au corps professoral depuis quelques années.

Annexes

ANNEXE 1

ÉVALUATION DE LA SÉQUENCE DES OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES

QUESTIONNAIRE

à l'intention des professeurs de philosophie
du collège de Bois-de-Boulogne

ÉQUIPE DE RECHERCHE

Claude Péloquin
Nicole Toussaint
Michel Beaulieu
Denis Dubois
Gaston Ducasse

Montréal 1984

Informations

Vous avez reçu, parallèment à ce questionnaire, un ensemble de documents comportant une séquence de dix objectifs pédagogiques destinés à habiliter les étudiants à produire de façon autonome un discours rationnel, l'explication et l'illustration de cette même séquence. Ces documents constituent la proposition faite par notre équipe de recherche.

Le présent questionnaire d'évaluation vise à recueillir vos opinions, commentaires, critiques et suggestions sur cette proposition.

Afin d'obtenir votre avis de façon aussi structurée et fonctionnelle que possible, et nous permettre de recevoir des données comparables, nous avons découpé cette tâche d'évaluation en quatre volets distincts:

A. Evaluation de la finalité de la séquence;

B. Evaluation de chacun des dix objectifs de la séquence;

C. Evaluation de la structure d'ensemble de la séquence;

D. Evaluations complémentaires.

Directives

Dans le but d'assurer l'évaluation quantitative et qualitative de la séquence des objectifs pédagogiques proposés, vous êtes invités à fournir, en général, deux types de réponses:

A. Une réponse chiffrée, en encerclant sur l'échelle «1 2 3 4 5 6» le chiffre qui correspond à votre opinion.

   La légende qui suit vous servira de guide

   1 : OUI
   2 : plutôt OUI
   3 : tendance à OUI
   4 : tendance à NON
   5 : plutôt NON
   6 : NON

B. Une réponse libre qui vous permettra d'exprimer vos commentaires, critiques et suggestions. Tâchez d'être aussi «constructifs» que possible: un essai de contre-proposition est préférable à un simple jugement négatif. Tous vos avis et commentaires seront discutés en groupe, anonymement, lors des rencontres de consultation par comité de cours (101/201 et 301/401).

VOLET A: ÉVALUATION DE LA FINALITÉ DE LA SÉQUENCE

1. Pertinence

(oui) *(non)* *(Commentaires et suggestions)*

a) Le choix de la finalité de la séquence est-il approprié:
- aux orientations générales du plan cadre?
  1 2 3 4 5 6
- à la formation collégiale?
  1 2 3 4 5 6

b) Cette finalité est-elle réaliste:
- compte tenu du temps dont nous disposons (180 heures)?
  1 2 3 4 5 6
- compte tenu des habiletés intellectuelles de l'étudiant à son arrivée au cégep?
  1 2 3 4 5 6

Note

Si vous contestez la pertinence de cette finalité, c'est tout «l'édifice» qui est remis en cause. Veuillez dans ce cas préciser le plus possible vos objections et faire une contre-proposition (utiliser au besoin la page 16).

- A vous de juger s'il y a lieu pour vous de poursuivre cette évaluation.

2. Clarté

a) Le vocabulaire est-il suffisamment précis?
1 2 3 4 5 6

b) La formulation est-elle assez explicite?
1 2 3 4 5 6

c) Le sens donné à la finalité de la séquence est-il clair?
1 2 3 4 5 6

VOLET B: ÉVALUATION DE CHACUN DES DIX OBJECTIFS DE LA SÉQUENCE

OBJECTIF: 1 - 101

IDENTIFIER UNE DÉFINITION

1. *Clarté*

(oui) *(non)* *(Commentaires et suggestions)*

a) Le vocabulaire est-il suffisamment précis?
1 2 3 4 5 6

b) La description de cet objectif est-elle assez explicite?
1 2 3 4 5 6

c) L'intention de l'objectif apparaît-elle clairement?
1 2 3 4 5 6

2. *Pertinence*

Est-ce que cette habileté intellectuelle vous apparaît utile pour l'atteinte de l'objectif final du cours 401?
1 2 3 4 5 6

3. Avez-vous d'autres commentaires en regard de cet objectif?

OBJECTIF: 2 - 101

IDENTIFIER UN RAISONNEMENT ARGUMENTATIF

1. *Clarté*

(oui) *(non)* *(Commentaires et suggestions)*

a) Le vocabulaire est-il suffisamment précis?

1 2 3 4 5 6

b) La description de cet objectif est-elle assez explicite?

1 2 3 4 5 6

c) L'intention de l'objectif apparaît-elle clairement?

1 2 3 4 5 6

2. *Pertinence*

Est-ce que cette habileté intellectuelle vous apparaît utile pour l'atteinte de l'objectif final du cours 401?

1 2 3 4 5 6

3. Avez-vous d'autres commentaires en regard de cet objectif?

OBJECTIF: 3 - 101

IDENTIFIER ET ANALYSER LA STRUCTURE D'UN DISCOURS DONNÉ

1. *Clarté*

(oui) *(non)* *(Commentaires et suggestions)*

a) Le vocabulaire est-il suffisamment précis?
1 2 3 4 5 6

b) La description de cet objectif est-elle assez explicite?
1 2 3 4 5 6

c) L'intention de l'objectif apparaît-elle clairement?
1 2 3 4 5 6

2. *Pertinence*

Est-ce que cette habileté intellectuelle vous apparaît utile pour l'atteinte de l'objectif final du cours 401?
1 2 3 4 5 6

3. Avez-vous d'autres commentaires en regard de cet objectif?

OBJECTIF: 4 - 201

RÉSUMER LA PENSÉE D'AUTRUI

1. *Clarté*

(oui) *(non)* *(Commentaires et suggestions)*

a) Le vocabulaire est-il suffisamment précis?
1 2 3 4 5 6

b) La description de cet objectif est-elle assez explicite?
1 2 3 4 5 6

c) L'intention de l'objectif apparaît-elle clairement?
1 2 3 4 5 6

2. *Pertinence*

Est-ce que cette habileté intellectuelle vous apparaît utile pour l'atteinte de l'objectif final du cours 401?
1 2 3 4 5 6

3. Avez-vous d'autres commentaires en regard de cet objectif?

OBJECTIF: 5 - 201

CRITIQUER LA PENSÉE D'AUTRUI

1. *Clarté*

(oui) *(non)* *(Commentaires et suggestions)*

a) Le vocabulaire est-il suffisamment précis?
1 2 3 4 5 6

b) La description de cet objectif est-elle assez explicite?
1 2 3 4 5 6

c) L'intention de l'objectif apparaît-elle clairement?
1 2 3 4 5 6

2. *Pertinence*

Est-ce que cette habileté intellectuelle vous apparaît utile pour l'atteinte de l'objectif final du cours 401?
1 2 3 4 5 6

3. Avez-vous d'autres commentaires en regard de cet objectif?

OBJECTIF: 6- 201

RÉDIGER UN DISCOURS RATIONNEL SUR UN PROBLEME PHILOSOPHIQUE DONNÉ

1. *Clarté*

(oui) *(non)* *(Commentaires et suggestions)*

a) Le vocabulaire est-il suffisamment précis?

1 2 3 4 5 6

b) La description de cet objectif est-elle assez explicite?

1 2 3 4 5 6

c) L'intention de l'objectif apparaît-elle clairement?

1 2 3 4 5 6

2. *Pertinence*

Est-ce que cette habileté intellectuelle vous apparaît utile pour l'atteinte de l'objectif final du cours 401?

1 2 3 4 5 6

3. Avez-vous d'autres commentaires en regard de cet objectif?

OBJECTIF: 7 - 301

COMPARER DEUX POSITIONS PHILOSOPHIQUES (COMPLÉMENTAIRES, CONTRAIRES,...)

1. *Clarté*

(oui) *(non)* *(Commentaires et suggestions)*

a) Le vocabulaire est-il suffisamment précis?
1 2 3 4 5 6

b) La description de cet objectif est-elle assez explicite?
1 2 3 4 5 6

c) L'intention de l'objectif apparaît-elle clairement?
1 2 3 4 5 6

2. *Pertinence*

Est-ce que cette habileté intellectuelle vous apparaît utile pour l'atteinte de l'objectif final du cours 401?
1 2 3 4 5 6

3. Avez-vous d'autres commentaires en regard de cet objectif?

OBJECTIF: 8 - 301

JUSTIFIER UNE PRISE PERSONNELLE DE POSITION

1. *Clarté*

(oui) *(non)* *(Commentaires et suggestions)*

a) Le vocabulaire est-il suffisamment précis?
1 2 3 4 5 6

b) La description de cet objectif est-elle assez explicite?
1 2 3 4 5 6

c) L'intention de l'objectif apparaît-elle clairement?
1 2 3 4 5 6

2. *Pertinence*

Est-ce que cette habileté intellectuelle vous apparaît utile pour l'atteinte de l'objectif final du cours 401?
1 2 3 4 5 6

3. Avez-vous d'autres commentaires en regard de cet objectif?

OBJECTIF: 9 - 401

FABRIQUER UN PLAN DE TRAVAIL

1. Clarté

(oui) *(non)* *(Commentaires et suggestions)*

a) Le vocabulaire est-il suffisamment précis?
1 2 3 4 5 6

b) La description de cet objectif est-elle assez explicite?
1 2 3 4 5 6

c) L'intention de l'objectif apparaît-elle clairement?
1 2 3 4 5 6

2. Pertinence

Est-ce que cette habileté intellectuelle vous apparaît utile pour l'atteinte de l'objectif final du cours 401?
1 2 3 4 5 6

3. Avez-vous d'autres commentaires en regard de cet objectif?

OBJECTIF: 10 - 401

PRODUIRE UN DISCOURS RATIONNEL SUR UN PROBLEME PHILOSOPHIQUE DONNÉ

1. ***Clarté***

	(oui)					*(non)*	*(Commentaires et suggestions)*
a) Le vocabulaire est-il suffisamment précis?	1	2	3	4	5	6	
b) La description de cet objectif est-elle assez explicite?	1	2	3	4	5	6	
c) L'intention de l'objectif apparaît-elle clairement?	1	2	3	4	5	6	

2. ***Pertinence***

Est-ce que cette habileté intellectuelle vous apparaît utile pour l'atteinte de l'objectif final du cours 401?	1	2	3	4	5	6	

3. Avez-vous d'autres commentaires en regard de cet objectif?

VOLET C: ÉVALUATION DE LA STRUCTURE D'ENSEMBLE DE LA SÉQUENCE

1. Point de départ

(oui) *(non)* *(Commentaires et suggestions)*

a) L'ensemble des habiletés intellectuelles du cours 101 comme point de départ de la séquence vous apparaît-il approprié à l'atteinte de l'objectif terminal du cours 401 (Obj. 10-401)?

1 2 3 4 5 6

b) Y aurait-il des habiletés préalables à introduire, compte tenu de la formation antérieure de l'étudiant?

1 2 3 4 5 6

Si vous avez encerclé 1, 2 ou 3, veuillez indiquer les habiletés qui devraient être introduites.

2. Progression

a) La séquence montre-t-elle clairement une démarche allant du facile au difficile?

1 2 3 4 5 6

b) La séquence montre-t-elle clairement une démarche allant du simple au complexe?

1 2 3 4 5 6

c) L'objectif final de chaque cours est-il bien ordonné par rapport à la démarche globale?

1 2 3 4 5 6

3. Récurrence

Les habiletés intellectuelles du ou des cours précédent(s) sont-elles requises et intégrées par les habiletés intellectuelles des cours subséquents?

1 2 3 4 5 6

VOLET D: ÉVALUATIONS COMPLÉMENTAIRES

1. *Finalité de la séquence*

(oui) *(non)* *(Commentaires et suggestions)*

a) La finalité de la séquence vous apparaît-elle motivante pour votre enseignement?

1 2 3 4 5 6

b) La finalité de la séquence vous apparaît-elle motivante pour les étudiants?

1 2 3 4 5 6

2. *Temps requis pour la séquence*

Quelle proportion de votre temps en classe pensez-vous devoir accorder, par session, à la pratique de la séquence des objectifs pédagogiques par rapport aux objectifs philosophiques et au contenu?

au cours 101 _____ %

au cours 201 _____ %

au cours 301 _____ %

au cours 401 _____ %

3. *Quantité de travail*

Par rapport à votre pratique pédagogique actuelle, prévoyez-vous que l'application de cette séquence occasionnera une augmentation de votre quantité de travail?

1 2 3 4 5 6

4. *Implications possibles*

Voyez-vous d'autres implications possibles reliées à la mise en place de ce projet?

1 2 3 4 5 6

Si vous avez encerclé 1, 2 ou 3, veuillez préciser votre réponse.

MERCI
de votre précieuse collaboration

L'équipe de recherche

Remettre ce questionnaire complété à un membre de l'équipe de recherche au plus tard le 26 mars.

ANNEXE 2

Test de rendement du cours 101

EXAMEN DE FIN DE SESSION

COLLÈGE DE BOIS-DE-BOULOGNE DATE : 18 décembre 1984

N° DU COURS : 340 - 101 - 83 DURÉE DE L'EXAMEN : 2 h 30

TITRE DU COURS : La philosophie et la connaissance

GROUPE(S) : _____

PROFESSEUR(E)S : _____

_____

OUVRAGE(S) PERMIS : Aucun

NOM DE L'ELEVE : _____ GROUPE : _____

BAREME
10 pts

Questions 1 à 5 (Répondre sur la feuille informatisée)

Pour chacune des définitions suivantes, indiquez en fonctions du tableau si la définition est correcte ou s'il y a erreur(noircir la lettre correspondante).

A. la définition est correcte
B. la définition est trop large
C. la définition est trop étroite
D. la définition contient le terme à définir
E. la définition est négative.

1. Animal : être vivant
2. Lumière : mouvement de corps lumineux.
3. Cupide : qui n'est pas généreux.
4. Pédiatrie : branche de la médecine qui étudie les maladies des enfants.
5. Don : action d'abandonner gratuitement la propriété ou la jouissance de quelque chose à quelqu'un de plus pauvre que soi.

12 pts

Questions 6 à 9 (Répondre sur la feuille informatisée)

Voici différentes définitions du mot «jugement» :

A) acte rendu par décision d'une cour de justice

B) opinion favorable ou défavorable qu'on porte, qu'on exprime sur quelqu'un ou quelque chose

C) faculté de l'esprit permettant de bien juger de choses qui ne font pas l'objet d'une connaissance immédiate certaine, ni d'une démonstration rigoureuse

D) fait de poser l'existence d'une relation déterminée entre des termes

Dans les phrases qui suivent, le mot «jugement» est utilisé selon différents sens. Associez à chacune de ces phrases la définition du mot «jugement» qui lui convient (noircir la lettre correspondante).

6. Il y a des romans où nous ne connaissons les héros que par les vagues jugements qu'ils portent les uns sur les autres.

7. Les professeurs de philosohpie du Collège enseignent à leurs étudiants comment distinguer le jugement de valeur du jugement de réalité.

8. Lorsque le jugement fut rendu, il ne restait plus à l'accusé qu'à attendre sa sentence.

9. Il s'agissait d'un homme doué d'un très ferme jugement et d'une grande liberté d'esprit.

15 pts

Questions 10 à 24 (Répondre sur la feuille informatisée)

Qu'implique la première affirmation? La vérité (A), la fausseté (B) ou l'impossibilité de décider entre la vérité et la fausseté (C) des trois autres affirmations (noircir la lettre correspondante)?

– Socrate affirme qu'il est vrai de dire que tous les sophistes sont prétentieux.

10. Certains sophistes sont prétentieux.
11. Aucun sophiste n'est prétentieux.
12. Certains sophistes ne sont pas prétentieux.

– Platon affirme qu'il est faux de dire que certaines connaissances ne sont pas vraies.

13. Aucune connaissance n'est vraie.
14. Certaines connaissances sont vraies.
15. Toutes les connaissances sont vraies.

– Aristote affirme qu'il est faux de dire que tous les philosophes sont des sophistes.

16. Certains philosophes sont des sophistes.
17. Aucun philosophe n'est un sophiste.
18. Certains philosophes ne sont pas des sophistes.

– Descartes affirme qu'il est vrai de dire que certains scientifiques sont des philosophes.

19. Certains scientifiques ne sont pas philosophes.
20. Tous les scientifiques sont philosophes.
21. Aucun scientifique n'est philosophe.

– Kant affirme qu'il est vrai de dire que certains hommes ne sont pas libres.

22. Aucun homme n'est libre.
23. Certains hommes sont libres.
24. Tous les hommes sont libres.

5 pts

Question 25 (Répondre sur la feuille informatisée)

Voici une argumentation .

> ... On veut toujours que l'imagination soit la faculté de former des images. Or, elle est plutôt la faculté de déformer les images fournies par la perception, elle est surtout la faculté de nous libérer des images premières, de changer les images. S'il n'y a pas changement d'images, union inattendue des images, il n'y a pas imagination, il n'y a pas d'action imaginante. Si une image présente ne fait pas penser à une image absente, si une image occasionnelle ne détermine pas une prodigalité d'images aberrantes, une explosion d'images, il n'y a pas imagination. Il y a perception, souvenir d'une perception, mémoire familière, habitude des couleur et des formes. Le vocable fondamental qui correspond à l'imagination, ce n'est pas image, c'est imaginaire. La valeur d'une image se mesure à l'étendue de son auréole imaginaire. Grâce à l'imaginaire, l'imagination est essentiellement ouverte, évasive. Elle est dans le psychisme humain l'expérience même de la nouveauté. Plus que toute autre puissance, elle spécifie le psychisme humain. Comme le proclame Blake: «L'imagination n'est pas un état, c'est l'existence humaine elle-même».
>
> Bachelard, Gaston, L'air et les songes.

25. Cette argumentation est utilisée pour justifier laquelle des positions suivantes (noircir la lettre correspondante) :

A. imaginer, c'est percevoir
B. imaginer, c'est créer
C. imaginer, c'est mémoriser

10 pts

Question 26 à 30 (Répondre sur la feuille informatisée)

Voici une liste de sophismes. Pour chaque citation, désignez le sophisme qui est en cause en vous référant au tableau suivant (noircir la lettre correspondante) :

A. sophisme de l'accident
B. fausse analogie
C. pétition de principe
D. ignorance de la cause
E. dénombrement imparfait

26. B.F. Skinner affirme qu'il est impossible qu'un être humain puisse être libre parce que, dit-il, «Tout ce qui relève du comportement humain est totalement conditionné».

27. Cet ami m'a prodigué exactement le même conseil que mon père, il a sûrement le même caractère.

28. Les Bretons sont fiers, les Marseillais aussi sont fiers de même que les Parisiens. Il est donc évident que les Français sont des gens fiers.

29. Certaines personnes se suicident en se jetant du haut d'édifices très élevés, nous ne devrions plus construire d'édifices ayant plus de quatre étages.

30. Il est mort hier soir d'un cancer du poumon. C'est la cigarette! Il fumait beaucoup.

14 pts

Questions 31 à 44 (Répondre sur la feuille informatisée)

Pour chacune des phrases suivantes, indiquez (selon le numéro de la question) s'il s'agit (A) d'un jugement de réalité, (B) d'un jugement de valeur ou (C) d'une phrase qui n'énonce aucun jugement (noircir la lettre correspondante).

Puisque nous savons que personne n'aime à être dérangé dans ses certitudes et son sommeil dogmatique (31); que doit faire un bon professeur de philosophie pour éveiller la conscience de ses étudiants? (32) A dix-sept ans, n'a-t-on pas dû déjà beaucoup réfléchir pour obtenir quelques pensées pleines de sens sur la vie? (33) N'a-t-on pas le droit de se reposer maintenant? (34) Pourquoi toujours tout remettre en cause? (35) Socrate fut accusé et poursuivi par ses concitoyens parce qu'il faisait douter les gens (36); il leur faisait remettre en question leurs certitudes chèrement acquises (37) et on ne lui pardonnait pas cette manie d'avoir toujours raison contre tous (38). Aussi l'a-t-on condamné (39). Il n'avait qu'à ne pas narguer le monde! (40)

Toutefois, reconnaître son ignorance est un bien (41), c'est le début de la recherche de la vérité (42). Aussi tout bon professeur de philosophie devra se trouver plus souvent qu'à son tour en contradiction avec les idées reçues (43), et son travail ne sera valable que dans la mesure où il déséquilibrera les positions qu'on tient trop facilement pour la vérité (44).

12 pts

Questions 45 à 50 (Répondre dans la cahier d'examen)

Votre professeur de philosophie vous demande de chercher les définitions de certains mots nécessaires à son prochain cours. Vous achetez donc un dictionnaire, mais vous vous rendez rapidement compte que le typographe a commis des erreurs monumentales : Il a mélangé les extensions et les compréhensions de toutes les définitions. Vous décidez donc de corriger ces erreurs en composant les définitions correctes et pour ce faire, vous redonnez à chacun des mots son extension et sa compréhension.

Voici les erreurs du typographe :

45. Animal : proposition duué de sensibilité et de motilité.

46. Extension : animal qui explicite le sens d'un mot.

47. Mammifère : ensemble des objets qui possèdent un squelette interne d'os ou de cartilages comprenant un crâne et une colonne vertébrale.

48. Définition : être vivant auxquels s'appliquent un concept.

49. Vertébré : ensemble de caractères à température constante dont les femelles portent des mamelles.

50. Compréhension : vertébré qui appartient à un concept.

6 pts

Question 51 (Répondre dans le cahier d'examen)

51. Dans le texte suivant, reformulez les arguments principaux présentés par l'auteur pour justifier la position suivante : rien n'est bon de façon absolue si ce n'est une bonne volonté[1].

> Parmi toutes les choses que nous pouvons imaginer dans le monde, il n'y a rien qu'on puisse considérer comme totalement bon, sinon une bonne volonté. L'intelligence, le jugement, le raisonnement et les autres talents de l'esprit, ou les qualités du tempérament comme le courage, le sens de la décision, la persévérance dans les projets, sont sans doute des choses bonnes et désirables à bien des égards. Mais ces dons de la nature peuvent devenir aussi extrêment mauvais et nuisibles si la volonté qui doit en faire usage n'est pas bonne.
>
> Il en est de même des dons qu'apporte la chance. Le pouvoir, la richesse, la considération, même la santé ainsi que le bien-être complet et la pleine satisfaction de soi, c'est-à-dire le bonheur, engendrent une confiance en soi qui souvent se transforme en prétention, dès qu'il n'y a pas de bonne volonté. Car si la bonne volonté n'existe pas, l'influence qu'ont ces avantages sur notre pensée et notre morale sert l'intérêt particulier et non l'intérêt général.
>
> Texte inspiré de Kant, Fondements de la métaphysique des moeurs.

---

[1] On retrouve le sens de «bonne volonté» dans l'expression «Paix aux hommes de bonne volonté», en voulant marquer par là qu'ils ont de bonnes intentions.

16 pts

Questions 52 à 56 (Répondre dans le cahier d'examen)

Vous devez résumer le texte qui suit et pour ce faire il vous faudra passer par deux étapes :

D'abord, il faut identifier la structure que l'auteur a donnée à son texte :

52. En dissociant les éléments du discours de l'auteur (introduction, développement, conclusion), vous indiquez où commencent et où finissent chacun de ces trois éléments par le premier et le dernier mot séparés par trois points du suspension.

53. En repérant les idées principales de l'introduction, du développement et de la conclusion en les recopiant intégralement.

Ensuite, il faut reformuler dans vos propres mots les idées principales, c'est-à-dire :

54. le problème posé par l'auteur;

55. les arguments qu'il utilise;

56. la solution qu'il propose.

> Notre pensée est, la plupart du temps à la remorque d'idées toutes faites, d'habitudes, de routines intellectuelles qui font répéter ce que tout le monde dit et ce que tout le monde pense. Pouvons-nous nous dégager de cette pensée impersonnelle pour accéder à une pensée personnelle? Une condition pour penser par soi-même consiste à refuser comme allant de soi les idées véhiculées par tout le monde. Ce que tout le monde pense n'est pas nécessairement la connaissance vraie. Il convient donc de remettre en cause les évidences reçues, de se questionner sur la réalité, comme si tout était incertain. Cette démarche nous permet de reconnaître d'abord notre ignorance, pour tenter par la suite de chercher les critères de la certitude, de la fausseté ou de la probalité. Ainsi, c'est la lucidité, l'attention au réel plutôt que la facilité, le non-questionnement, qui nous permettront d'accéder à une pensée plus en accord avec les faits. C'est à cette condition seulement que nous pourrons parler de pensée personnelle.

ANNEXE 3

Test de rendement du cours 201

EXAMEN DE FIN DE SESSION

COLLÈGE DE BOIS-DE-BOULOGNE DATE: mai 1984

N° DU COURS: 340 - 201 - 83 DURÉE DE L'EXAMEN: 2 heures

TITRE DU COURS: L'être humain et son milieu

GROUPE(S): _____

PROFESSEUR(E)S: _____

_____

OUVRAGE(S) PERMIS: Aucun

Pour la passation de cet examen trois documents sont requis:

1. le présent questionnaire;
2. une feuille-réponses pour l'informatique, identifiée par votre nom, à utiliser pour répondre aux questions 1 à 55;
3. un cahier-réponses à utiliser pour répondre aux questions 56 à 70.

Une fois terminé votre examen, vous devez remettre les trois documents au surveillant.

Merci.

BARÈME

10 pts

Questions 1 à 10 (Répondre sur la feuille informatisée)

Pour chacun des énoncés 1 à 10 indiquez s'il s'agit:

A. d'un énoncé qui porte sur quelque chose de singulier

B. d'un énoncé qui porte sur quelque chose de général

C. d'un énoncé d'un point de vue sur quelque chose de singulier ou de général.

1. D'après Samuel Clarke, c'est à Isaac Newton qu'il revient d'avoir inventé le calcul infinitésimal plutôt qu'à Wilhelm Gottfried Leibniz; même si le premier l'appelait calcul des fluxions et que c'est l'appellation du second qui passa à l'histoire.

2. Platon fut un des élèves de Socrate.

3. Léonard de Vinci croyait que certains artistes seulement sont géniaux.

4. Le tout est plus grand que l'une de ses parties.

5. Nous pensons qu'il faut préciser davantage les exigences concernant la rédaction de textes argumentatifs par les étudiants.

6. Ce matin, le soleil s'est levé à 6 h 12.

7. Il faut faire le bien et éviter le mal.

8. Uranus est situé à 2,880 millions de kilomètres et fut découverte par Sir William Herschel en 1781.

9. Deux quantités égales à une même troisième sont égales entre elles.

10. A son avis, l'oeuvre de Victor Hugo se rapprochait beaucoup plus de celle de Chateaubriand que de celle de Balzac.

10 pts

Questions 11 à 20 (Répondre sur la feuille informatisée)

Pour chacune des phrases 11 à 20, vous devez identifier quel type de relation les énoncés soulignés ont par rapport aux énoncés non soulignés.

Indiquez s'il s'agit:

A. d'une cause déterminante
B. d'une cause finale
C. d'une concession
D. d'une condition
E. d'une conséquence

11. Parce que les fondations ne furent pas construites selon les règles en vigueur, l'édifice entier s'est écroulé.

12. Que ce modèle de voiture n'ait subi aucun rappel de la part de son fabriquant depuis sa construction, il n'en résulte pas que ce soit un bon achat.

13. Un mot de plus et je te quitte!

14. Écoute que je te livre mon secret.

15. Pour être aveugle, il n'en voit pas moins à ses affaires.

16. Même si cette oeuvre mérite un prix, son auteur ne peut espérer rien de plus que des félicitations.

17. Nous devons consacrer beaucoup de notre temps à gagner de l'argent pour rembourser l'hypothèque de la maison si bien que nous n'avons plus de loisirs.

18. Que l'on me condamne, je n'en cesserai pas moins de rechercher la vérité.

19. Pour que les étudiants reçoivent une meilleure formation de base, nous améliorons le programme d'études en philosophie.

20. Cessez: c'est criminel.

10 pts

Questions 21 à 30 (Répondre sur la feuille informatisée)

Pour chacune des phrases 21 à 30, vous devez identifier quel type de relation les énoncés soulignés ont par rapport aux énoncés non soulignés.

Indiquez s'il s'agit:

A. d'une comparaison par similitude
B. d'une comparaison par contraste
C. d'une opposition
D. d'un temps
E. d'une conséquence

21. Alors que ma vie durant j'ai travaillé fort pour réussir à économiser peu, elle gagna le gros lot à la loterie, sans jamais s'être préoccupée de l'avenir.

22. C'est en aimant et non en dénigrant son prochain que l'on apprend à vivre ensemble.

23. Il est venu, il a vu, il a vaincu.

24. Je ferai pour toi comme il a fait pour moi.

25. Frédéric aime tant étudier la philosophie qu'il en délaisse les autres matières de son programme.

26. Il est sorti, puis il m'a demandé où j'allais.

27. Il vaut mieux éprouver de la difficulté à être économe que de la facilité à être avaricieux.

28. Certains travaillent, d'autres, pas.

29. Il a dû écrire un roman bien captivant pour qu'il se vende si bien.

30. Lucien aime les vins français, je leur préfère les italiens.

10 pts

Questions 31 à 40 (Répondre sur la feuille informatisée)

Pour chacune des phrases 31 à 40, vous devez identifier quel type de relation les énoncés soulignés ont par rapport aux énoncés non-soulignés.

Indiquez s'il s'agit:

A. d'un temps
B. d'une cause finale
C. d'une conséquence
D. d'une concession
E. d'une condition

31. Il te suffit de faire un pas et tu tomberas.

32. Robert s'est incrit au programme de sciences humaines afin de poursuivre un idéal personnel.

33. Bien qu'il soit intelligent, cela n'en fait pas un être plus moral pour autant.

34. J'irai si on me le demande.

35. C'est après m'avoir si gentiment remercié qu'elle me gifla.

36. Il consacra toutes ses énergies à la réussite de ce projet à un point tel qu'il en tomba malade.

37. Malgré de nombreuses épreuves, il ne perdit jamais la foi.

38. Elle perd toujours ses clefs après m'avoir rencontré.

39. Deviendriez-vous mon pire ennemi, je vous respecterai.

40. C'est à sa descente de l'autobus qu'elle se rendit compte à quel point Laval était éloignée.

10 pts

Questions 41 à 50 (Répondre sur la feuille informatisée)

Pour chacune des phraces 41 à 50, vous devez identifier quel type de relation les énoncés soulignés ont pas rapport aux énoncés non soulignés.

Indiquez s'il s'agit:

A. d'une opposition
B. d'une cause déterminante
C. d'une comparaison par similitude
D. d'une cause finale
E d'une comparaison par contraste

41. Cessez: c'est criminel.

42. Les Canadiens économisent plus qu'auparavant de crainte de voir revenir le chômage et l'inflation.

43. Parce qu'il a voulu doubler son chiffre d'affaires en une seule année, il fut acculé à la faillite.

44. De la même façon que mon oncle utilisa son intelligence pour briller dans cette discipline intellectuelle, j'utiliserai mes talents naturels et ma passion pour la danse afin de m'imposer au public.

45. Ce modèle se vend peu: vous pourrez obtenir une réduction à son achat.

46. Robert me doit un dollar et Nicole, deux.

47. C'est parce que la jalousie rend furieux qu'Hélène a raison d'avoir peur.

48. Au lieu de voyager de par le vaste monde, vous devriez obtenir un diplôme pour assurer votre avenir.

49. Ils eurent beaucoup d'enfants de peur d'être seuls un jour.

50. Tu vends tes livres alors que tu devrais les conserver pour tes études supérieures.

10 pts

Questions 51 à 55 (Répondre sur la feuille informatisée)

Le texte qui suit comporte quelques paragraphes disposés délibérément en désordre. On vous demande de disposer les paragraphes selon l'ordre originel et logique. Voici la marche à suivre:

1. Lire attentivement le texte.
2. Repérer les mots-charnières ou les locutions qui peuvent servir d'indices pour découvrir l'ordre éventuel des paragraphes.
3. En vous aidant des mots-charnières, des locutions et du sens de chacune des propositions, regrouper les paragraphes selon l'ordre logique.

Procédure à suivre pour répondre aux questions 51 à 55 :

A chacun des paragraphes est associée une lettre de A à E. Vous vous servez de ces cinq lettres pour répondre aux questions suivantes.

51. Quel est le premier paragraphe?

52. Quel est le deuxième paragraphe?

53. Quel est le troisième paragraphe?

54. Quel est le quatrième paragraphe?

55. Quel est le cinquième paragraphe?

Voici le texte :

Mesure et perception du temps

A. Tout le progrès de cette technique a reposé sur la capacité d'inventer des dispositifs capables de couper le temps en morceaux de plus en plus petits et de plus en plus égaux. Les récentes horloges atomiques en sont à pouvoir distinguer très nettement le milliardième de seconde; c'est là une précision qui est hors de portée de l'observation naturelle.

B. On dit que l'être humain du 20ième siècle ne prend plus le temps de vivre, qu'il est toujours pressé et que le monde va trop vite. Se trompe-t-on en affirmant que notre conception du temps a changé?

C. Notre perception de la durée est largement tributaire de techniques de mesure inventées il y a cinq ou six siècles. Jusqu'à la fin du 16ième siècle, les horloges étaient rares. Les activités se réglaient sur la journée du soleil et sur l'alternance des saisons. Le temps était comme flottant. Par exemple: on engage un ouvrier pour travailler jusqu'à ce qu'il ne fasse plus assez clair pour distinguer où tombe une flèche. Autre exemple: les gens ne savent pas leur âge ou avec très peu de précision. Cela n'a pas d'importance pour eux. Une pareille perception de la durée existe encore dans les parties du monde les moins touchées par la civilisation occidentale.

D. Le temps tel que nous le percevons est donc un temps techniquement construit. Notre rythme n'est plus celui des cycles naturels mais celui des horloges. Il suffit d'observer la circulation des gens à l'intérieur du Collège. Par exemple: pourquoi tant d'étudiants et de professeurs s'activent-ils dans les corridors précisément entre 9 h 50 et 10 h? Cela n'a rien à voir avec la pluie, le vent, la neige ou l'ensoleillement de la journée. Le paysan du Moyen-Age pouvait se sentir vivre en conformité avec la Nature lorsqu'il obéissait en toute confiance à ces cycles. Mais la perception du temps de l'être humain contemporain, même lorsqu'il va se reposer dans ce qu'il croit encore être la <<nature naturelle>>, reste commandée par la machine à découper le temps en petites tranches semblables et minces qu'il porte au poignet.

E. Les techniques rigoureuses d'observation vont bouleverser la perception qu'a l'être humain de son environnement. Assez curieusement, les machines à mesurer le temps ont été amenées à se perfectionner pour les besoins de d'astronomie: pour déterminer les positions des différents astres, il fallait pouvoir mesurer le temps avec une plus grande exactitude.

20 pts **<u>Questions 56 à 65</u> (Répondre dans le cahier prévu à cet effet).**

Les phrases qui suivent vous sont données en désordre. Vous devez regrouper les phrases de façon à constituer un texte suivi comprenant une problématique, une argumentation et une solution. Pour réaliser cette tâche, portez attention aux mots charnières et servez-vous de l'information qui vous est communiquée dans le tableau suivant:

L'idée générale de la <u>problématique</u> est la suivante: on élabore sur la conception occidentale du progrès (l'introduction comprend trois phrases)
L'idée générale de l'<u>argumentation</u> est la suivante: on questionne d'abord la conception occidentale du progrès pour ensuite la comparer à d'autres cultures sur ce même sujet (le développement comprend 6 phrases)
L'idée générale de la <u>solution</u> est la suivante: on qualifie la notion occidentale du progrès et l'on tire des conséquences de cette qualification (la conclusion comprend une phrase).

Procédure à suivre pour répondre aux questions 56 à 65 :

A chacune des phrases est associée une lettre de A à J. Vous vous servez de ces lettres pour rétablir l'ordre des phrases tel qu'il vous est demandé de le faire sur la feuille-réponses du cahier prévu à cet effet.

Voici les phrases en désordre:

PROGRÈS ET CULTURE

A. Avant de répondre à cette question il faut s'interroger sur la conception occidentale du progrès.

B. Pourtant ces découvertes extraordinaires n'aliènent-elles pas les hommes dans la mesure où nous en sommes devenus les esclaves et où elles entravent leurs rapports harmonieux avec la nature, le travail, la vie?

C. Mais, il existe des cultures où la notion de progrès n'a rien de commun avec la nôtre.

D. De façon générale, il n'est pas abusif de dire que les Occidentaux définissent le progrès par le développement technique et scientifique, c'est pourquoi ils ont tendance à considérer leur propre culture comme la plus avancée et à mépriser celles qui n'ont pas suivi le même cheminement.

E. Les machines, les ordinateurs, l'automatisation, la robotisation, les médicaments aident évidemment les hommes à se libérer des contraintes qu'imposent la nature, le travail, la maladie; en ce sens le progrès occidental est un véritable progrès puisqu'il est une libération pour l'être humain qui peut alors s'épanouir et s'humaniser.

F. Ont-ils tort, ont-ils raison d'affirmer la supériorité de leur culture?

G. Ainsi dans les cultures primitives cette notion n'existe pas, l'homme n'y cherche pas l'atteinte d'un bonheur éventuel dans la technique et la science, mais, dans l'harmonie la plus parfaite possible entre lui et les éléments naturels.

H. Pour ces deux grandes cultures, le progrès occidental n'a pas de sens, il est ou manifestation d'un esprit destructeur et dominateur qui ne comprend pas qu'il fait partie de la nature, ou manifestation d'un orgueil incommensurable, celui de croire que l'homme peut être le maître de tout ce qui est.

I. Les cultures orientales, pour leur part, pensent que le progrès correspond à la découverte spirituelle de ce que l'être humain est dans l'univers; ici, le progrès suprême et tout intérieur consiste à comprendre justement que nous ne sommes rien.

J. Donc les Occidentaux sont en quelque sorte aveuglés par une conception très étriquée du progrès: ils auraient intérêt à écouter les enseignements qu'ils rejettent trop rapidement car la technique pour la technique, et la

science pour la science ne mènent qu'à la destruction de notre espèce, comme le symbolise la bombe atomique et il faut avouer qu'une culture qui oublie son insertion dans la nature et sa relativité dans l'univers ne peut être supérieure à celles qui s'en souviennent.

20 pts

<u>Questions 66 à 70</u> (Répondre dans le cahier prévu à cet effet)

Le texte qui vous est présenté à la fin de cet examen comporte plusieurs erreurs. Voici une série de cinq questions qui vous permettront de trouver ces erreurs. On vous demande de retranscrire chacun des passages du texte dans lesquels vous retrouverez une de ces erreurs.

66. Y a-t-il des jugements de valeur qui sont présentés comme des jugements de réalité?

(pour répondre à cette question, vous n'avez qu'à retranscrire dans le cahier prévu à cet effet, le ou les passages(s) présentant ce type d'erreur, s'il y a lieu).

67. Y a-t-il des déductions incorrectes?

(pour répondre à cette question, vous n'avez qu'à retranscrire dans le cahier prévu à cet effet, le ou les passages(s) présentant ce type d'erreur, s'il y a lieu).

68. Y a-t-il des concepts (mots) utilisés dans un sens (acception) incorrect?

(pour répondre à cette question, vous n'avez qu'à retranscrire dans le cahier prévu à cet effet, le ou les passages(s) présentant ce type d'erreur, s'il y a lieu).

69. Y a-t-il des sophismes?

(pour répondre à cette question, vous devez non seulement retranscrire le ou les passage(s) présentant ce type d'erreur mais vous devez, de plus, identifier la nature de ce ou ces sophisme(s) en spécifiant, à l'endroit indiqué sur la feuille de réponse du cahier prévu à cet effet, s'il s'agit: d'une pétition de principe, d'un sophisme de l'accident, d'un dénombrement imparfait, d'une ignorance de la cause, d'une fausse analogie ou d'un sophisme résultant d'une exploitation indue de l'affectivité)

70. Y a-t-il des définitions qui contreviennent aux règles (à une ou à plusieurs) de la définition?

(pour répondre à cette question, vous devez non seulement retranscrire le ou les passage(s) présentant ce type d'erreur mais vous devez, de plus, identifier la règle à laquelle la ou les définitions(s) contrevient(nent) en spécifiant, à l'endroit indiqué sur la feuille de réponse du cahier prévu à cet effet, de quelle règle il s'agit parmi les suivantes: la définition ne doit pas être négative, la définition ne doit pas être trop étroite, la définition ne doit pas être trop large, la définition doit se faire au moyen de termes connus, la définition ne doit pas contenir le terme à définir).

Voic. le texte:

Visions apocalyptiques

Nous vivons à l'âge de la science. Le monde d'aujourd'hui est structuré par la science. Celle-ci n'est pas seulement un mode de savoir quelconque, mais elle est un savoir qui se traduit par une expérience des plus réelles, des plus concrètes qui n'est pas sans danger pour l'humanité.

En effet, la science menace l'humanité. Par exemple, <<être dans la lune>> a perdu son sens premier. La science nous a permis d'aller sur la lune. Aussi un des plus grands dangers qui menace notre planète est le dépeuplement: deux hommes sont allés sur la lune, par conséquent d'autres suivront sur d'autres planètes et voudront y demeurer, de telle sorte que nous resterons très peu nombreux sur la terre, à peine assez nombreux pour survivre.

Mais si jamais nous arrivons à surmonter ce danger, d'autres difficultés auront raison de notre ténacité. La baisse de la moralité occidentale est survenue au même moment que l'achèvement des sciences expérimentales. Il est donc clair que le savoir scientifique a une influence néfaste sur la morale occidentale. De plus, la physique atomique est responsable de la bombe atomique et la chimie des micro-organismes, de la guerre bactériologique: toutes les sciences servent des fins militaires. Nous pouvons donc nous permettre ce jugement de réalité: toutes les sciences devraient être comdamnées. Cependant, en nous appuyant sur ce jugement que nous tenons pour vrai, nous pouvons en déduire de façon immédiate que certaines sciences ne devraient pas être condamnées.

Ainsi donc, le savoir scientifique, défini comme toute connaissance qui n'est pas le fruit d'une révélation, comporte de si grands dangers pour l'humanité, - d'une ampleur telle que nous ne sommes pas en mesure de les écarter pour l'instant - que nous devrions nous interroger collectivement sur la poursuite de cette activité.

ANNEXE 4

TEST DE RENDEMENT DU COURS 301

EXAMEN DE FIN DE SESSION

COLLEGE DE BOIS-DE-BOULOGNE DATE: décembre 1985

N° DU COURS: 340 - 301 - 84 DURÉE DE L'EXAMEN: 2 heures 30

TITRE DU COURS: Les conceptions de l'être humain

GROUPE(S): _____

PROFESSEUR(E)S: _____

_____

OUVRAGE(S) PERMIS: Aucun

NOM DE L'ÉTUDIANT(E): _____ GROUPE: _____

BARÈME NUMÉRO MATRICULE : _____

Consignes générales

- Indiquez votre nom, votre numéro matricule et votre groupe sur cette page
- Vous répondez aux questions de l'examen sur les feuilles ci-jointes.

1. *Mise en relation de deux positions philosophiques pour en établir les rapports de comparaison.*

Consignes:

A) Indiquez quel rapport de comparaison on peut établir entre les positions données dans les énoncés suivants

B) Justifiez votre choix
- en reformulant en
  - a) le sens du premier énoncé
  - b) le sens du deuxième énoncé
- en concluant
  - c) c'est-à-dire en faisant ressortir ce qu'il y a d'identique, de similaire, ou d'opposé entre les deux positions

6 pts

1.1 • La mort met fin complètement à la vie humaine.

• La vie n'est pas terminée parce que le corps et l'esprit sont morts; en fait, l'homme ne meurt pas parce qu'il est animé d'un principe éternel, l'âme.

Ces positions sont-elles :

identiques ☐ similaires ☐ opposées ☐

Pourquoi?

a) *La première phrase* affirme

_____

_____

_____

_____

_____

b) *La deuxième phrase* affirme

_____

_____

_____

_____

_____

c) *Donc les deux positions sont*

_____

parce que

_____

_____

_____

_____

_____

6 pts

1.2 • A l'encontre de certains qui pensent qu'on ne peut différencier clairement amour et sexualité, il faut admettre que l'on peut parfaitement les distinguer l'un de l'autre. Ceci se vérifie dans les faits car à la limite on peut éprouver l'un sans l'autre.

• Théoriquement, on peut désirer sans aimer et aimer sans désirer, on peut considérer l'un sans l'autre quoique dans la réalité on ne vit pas l'amour sans la sexualité, et la sexualité sans l'amour. Cela va aussi à l'encontre de ceux qui disent qu'il est impossible de les dissocier.

Ces positions sont-elles :

identiques ☐ similaires ☐ opposées ☐

Pourquoi?

a) *La première phrase* affirme

_____

_____

_____

_____

_____

b) *La deuxième phrase* affirme

_____

_____

_____

_____

_____

c) *Donc les deux positions sont*

_____

parce que

_____

_____

_____

_____

6 pts

1.3 • A bien y réfléchir, on peut dire que tous les êtres humains sont toujours seuls: on ne sort jamais de notre solitude.

• Toute communication est vouée à l'échec. Femme ou homme, Chinois ou Québécois, pauvre ou riche, vieux ou jeune, du moyen-âge ou du XXè siècle, nous somme murés en nous-mêmes.

Ces positions sont-elles :

identiques ☐ similaires ☐ opposées ☐

Pourquoi?

a) *La première phrase* affirme

_____

_____

_____

_____

_____

b) *La deuxième phrase* affirme

_____

_____

_____

_____

_____

c) *Donc les deux positions sont*

_____

parce que

_____

_____

_____

_____

_____

6 pts

1.4

- Les pensées sont si complexes, les sensations et les émotions sont tellement subjectives que le langage n'arrive jamais à les traduire, à les rendre communicables sans les trahir et, ainsi, il les dénature.
- Le langage nous permet d'exprimer totalement et parfaitement ce que nous pensons et ce que nous ressentons.

Ces positions sont-elles :

identiques ☐ similaires ☐ opposées ☐

Pourquoi?

a) *La première phrase* affirme

_____

_____

_____

_____

_____

b) *La deuxième phrase* affirme

_____

_____

_____

_____

_____

c) *Donc les deux positions sont*

_____

parce que

_____

_____

_____

_____

_____

8 pts

1.5

- Albert Camus affirmait dans *Le mythe de Sisyphe*: «Il n'y a qu'un problème philosophique vraiment sérieux: c'est le suicide. Juger que la vie vaut ou ne vaut pas la peine d'être vécue, c'est répondre à la question fondamentale de la philosophie».

- Vivre ou ne pas vivre? Voilà en quoi consiste le centre de toute réflexion philosophique valable.

Ces positions sont-elles :

identiques ☐ similaires ☐ opposées ☐

Pourquoi?

a) *La première phrase* affirme

_____

_____

_____

_____

_____

b) *La deuxième phrase* affirme

_____

_____

_____

_____

_____

c) *Donc les deux positions sont*

_____

parce que

_____

_____

_____

_____

_____

30 pts

2. *Comparaison de deux pensées philosophiques*

Consignes :

2.1 Lire attentivement le texte qui suit.

2.2 A l'aide de la grille présentée en page 11, vous devez reformuler les points de vue du Jean-Christophe et de Marie-Odile sur les cinq sujets suivants: les sentiments, la souffrance, les pensées, les mots, le langage.

2.1 Solitude et communication

Jean-Christophe et Marie-Odile sont frère et soeur. Ils ne partagent cependant pas le même point de vue en ce qui regarde les relations humaines. Jean-Christophe pense que tout être humain demeure toujours seul avec lui-même. On a beau s'entourer d'amis, cela n'enlève rien au désespoir que l'on ressent lorsque l'on se rend compte que les amis, les connaissances, en somme les autres, ne sont là pour nous que comme nous sommes là pour eux, c'est-à-dire comme illusion. Illusion de la communication, illusion de la compréhension mutuelle, pure illusion de l'intersubjectivité. Il a tout tenté, il a même lu l'ensemble des oeuvres de Balzac et de Valéry pour enrichir son vocabulaire, peine perdue: ses mots trahissent toujours sa propre pensée. Les différents sens qu'ils offrent sont toujours plus ou moins heureux en regard de ce que l'on veut leur faire dire. Dans l'ensemble, qu'il soit écrit ou parlé, ce système de communication, qui emploie des mots, est tout à fait inadéquat pour communiquer véritablement avec autrui. Car, s'il est impossible de parler sans rien dire, même si beaucoup réussissent à parler pour ne rien dire, tous peuvent toujours mentir et cela suffit à creuser l'abîme du désespoir de la solitude.

S'il en est ainsi des mots et du langage, il est encore plus déprimant de se pencher sur le contenu qui peut être objet de communication avec autrui. Nos sentiments nous sont si personnels qu'il est peine perdue de vouloir en faire part à une autre conscience. Car, même si l'on trouvait un quelconque moyen de se comprendre, pourquoi, dans l'univers, une autre conscience aurait-elle déjà éprouvé ce que j'éprouve? Et pourquoi cela serait-il arrivé exactement à cette conscience à qui je m'adresse? Improbable. Et puis, quand nous souffrons, cela n'a pour effet que de nous éloigner du genre humain, car, si vraiment la moindre parcelle de communication véritable existait entre les êtres humains, comment les autres pourraient-ils ignorer notre souffrance? Cela devrait leur être insupportable, car, la souffrance est atroce. Et la réalité, ce n'est pas cela. Beaucoup souffrent sans que les autres agissent pour les soulager. Et jusqu'à nos pensées qui nourrissent notre propre solitude. Elles sont conçues dans l'ordre logique par l'esprit qui ne vise alors que la perfection de sa propre compréhension des choses. Nous tentons de les communiquer, mais, au fond, elles ne sortent jamais de nous-mêmes. Nous arrivons tout au plus à faire naître des idées dans la conscience d'autrui sans pouvoir les rapprocher des nôtres afin de les comparer. Qu'avons-nous dit? Des mots, sans plus. Ce n'est donc que de Dieu que nous pouvons espérer quelque réconfort que ce soit. Car, Lui seul saura vraiment comprendre ce que pense chacun de nous. Par conséquent, il nous faut donc accepter de vivre seul parmi les autres.

Marie-Odile, elle, pense que la vision de Jean-Christophe est liée à son pessimisme qui est un des traits fondamentaux de sa personnalité. Elle croit que cela n'aurait pas de sens que d'avoir à vivre avec autrui (et l'on sait que cela est quelquefois très difficile à supporter) sans pouvoir se comprendre mutuellement, s'atteindre, en un mot communiquer. Sans véritable communication, la vie avec autrui serait absurde et cela, elle le refuse. Elle a beaucoup souffert lors de l'opération qu'elle a subie à la suite de son accident l'été dernier. Ce genre d'expérience nous rapproche d'autrui, il nous incite au partage, à ces moments de la vie où tout ce qu'il nous reste à faire est de s'accrocher à elle le temps que passe l'épreuve. Ces jours-là, elle a rencontré d'autres gens qui partageaient sa situation quand elle a failli demeurer paralysée. Les sentiments qu'elle éprouva alors, la rendirent plus humaine, plus sensible aux autres et à ce qui leur est propre. Et même si c'est à sa façon qu'elle put comprendre ce que certains autres patients éprouvaient, elle pense avoir saisi l'essentiel de ce qu'ils voulaient lui communiquer. Car ce sont dans ces moments privilégiés de l'existence où deux consciences se regardent à nu, dépouillées de toute vanité, que les mots ne sont plus que le support matériel d'une intention qui ne s'arrête pas à l'analyse des acceptions et des nuances. L'essentiel n'est pas le discours mais ce qu'il transmet. D'ailleurs, le langage n'est qu'une façon parmi tant d'autres de s'exprimer, de communiquer. Ce n'est ni plus ni moins qu'un moyen que choisissent deux consciences pour entrer en communication. Il est ce qu'elles en font. Au fond, rien de ce que nous disons, pensons, éprouvons n'est bien personnel. Tout a déjà été dit, pensé, éprouvé. Ce qui nous est personnel, c'est que ça nous arrive à nous, ici, maintenant. C'est cela qui est important dans la vie, les circonstances, et non pas la nature des choses et leurs finalités. Nos pensées ne sont que des abstractions épurées de la matière sensible par laquelle elles nous parviennent. Elles sont disponibles pour tous et s'associent les unes aux autres selon des lois qui échappent au contrôle de notre volonté. Nous ne vivons pas en vase clos, bien au contraire.

2.2 *Grille de réponses*

Éléments comparés	Jean-Christophe	Marie-Odile
Les sentiments		
La souffrance		
Les pensées		
Les mots		
Le langage		

3. *Justifier une prise personnelle de position*

Consignes :

- Veuillez remplir la grille-réponse aux pages 12 et 13 en suivant les consignes qui y sont données
- Pour trouver votre argument, vous pouvez utiliser les deux tableaux aux pages 14 et 15.

- **Sujet :** <u>Les conceptions de l'être humain</u>
- **Énoncé du problème :**

Pour Jean-Jacques Rousseau, *l'être humain est fondamentalement bon* et c'est la société avec ses différentes institutions qui le corrompt, c'est-à-dire qui rend les individus inégaux, ambitieux, envieux, malheureux, etc. Sartre affirme, quant à lui, que l'être humain, au point de départ, n'est ni bon, ni mauvais: il *n'est rien d'autre que ce qu'il se fait.* Quelle position trouvez-vous la plus juste?

(N. B. cette question a été choisie au hasard parmi les neuf questions posées à ce test)

Grille-réponse

a) Problème posé par le professeur

VOIR feuille 12 ci-jointe.

b) Prenez position

1. Explicitation du ou des terme(s) central (centraux) de la position

Type d'explicitation

Énoncez votre argument

Nature de votre argument

2. Explicitation du ou des terme(s) central (centraux) de l'argument

Type d'explicitation

3. Établir le lien entre l'argument et la position

a) question préalable :
Appliquez cette question au contenu même de votre argument et de votre position

Qu'est-ce qu'il y a dans mon argument qui justifierait ma position?

b) réponse à la question préalable

Fonction de votre argument :

COMMENT TROUVER DES ARGUMENTS SELON LEUR NATURE

FAITS	VALEURS	PRINCIPES	CONCEPTIONS DE L'HOMME*
- Sur quel(s) fait(s) puis-je appuyer ma position? - Y a-t-il des chiffres, des statistiques, qui confirment ma position? - Ai-je observé, vu, lu, entendu, quelque chose qui corrobore ma position? - Des expériences scientifiques attestent-elles le bien-fondé de ma position? - Y a-t-il des faits historiques qui valident ma position? - Des récits, des témoignages, des interviews renforcent-ils ma position?	- Au nom de quelle(s) valeur(s) est-ce que je soutiens ma position? - Qu'est-ce que je considère bien, logique, estimable, etc... qui pourrait expliquer que je défends cette position? - Sur quelles valeurs ma position est-elle fondée? - Au nom de quelle valeur morale est-ce que je défends cette position? - Au nom de quelle valeur esthétique est-ce que je soutiens cette position? - Au nom de quelle valeur logique est-ce que je tiens cette position? - Au nom de quelle valeur économique est-ce que je défends cette position? - Au nom de quelle valeur religieuse est-ce que je soutiens cette position? - Est-ce au nom d'une valeur d'un autre ordre que je défends cette position? Laquelle?	- Sur quel principe ma position est-elle fondée? - Quel principe moral, quelle règle de conduite commandent ma position? - Sur quel principe scientifique ma position repose-t-elle? - A quelle loi de la nature est-ce que je me réfère pour défendre ma position? - Sur quel principe philosophique est-ce que je m'appuie pour soutenir ma position? - A quel principe logique est-ce que je me réfère pour soutenir et défendre me position?	- Quelle est l'idée que je me fais de l'être humain qui explique ma position? - Qu'est-ce que représente l'être humain pour moi qui justifie ma position? - Comment est-ce que je conçois la place de l'être humain dans l'univers, la nature, qui justifie ma position? - Quelle idée est-ce que je me fais de la valeur de l'être humain pour en arriver à tenir cette position? - Quelle définition de l'être humain soutient ma position? *Homme est ici employé à titre épicène

COMMENT TROUVER DES ARGUMENTS SELON LEUR FONCTION

EXEMPLIFICATION	CAUSE DÉTERMINANTE	CONDITION	CONSÉQUENCE (EFFET)	CAUSE FINALE
- Y a-t-il des faits, des observations exemplifiant ma position qui, de ce fait, la justifient? - Y a-t-il des enquêtes, des expériences scientifiques exemplifiant ma position qui, de ce fait, la soutiennent? - Quel(s) cas particulier(s) pourrait(aient) exemplifier ma position et par le fait même la défendre?	- J'ai à défendre ma position. Est-ce que je vois un argument qui énoncerait la cause de ce que j'affirme dans cette position et qui me permettrait de la défendre? - J'ai à justifier ma position. En considérant que ma position énonce un effet puis-je trouver un argument qui énoncerait une cause expliquant cet effet? Ainsi ma position serait justifiée.	- J'ai à défendre ma position. Est-ce que je vois un argument qui énoncerait une condition pour que ce que j'affirme dans cette position se réalise? La condition trouvée soutiendrait ma position. - J'ai à justifier ma position. En considérant que ma position énonce une conséquence possible puis-je trouver un argument qui énoncerait une condition permettant la réalisation de cette conséquence? Ainsi ma position serait justifiée.	- J'ai à défendre ma position. Est-ce que je vois un argument qui énoncerait la conséquence (effet) de ce que j'affirme dans cette position et qui me permettrait de la défendre? - J'ai à justifier ma position. En considérant que ma position énonce un cause puis-je trouver un argument qui énoncerait une conséquence découlant de cette cause? Ainsi ma position serait justifiée.	- J'ai à défendre ma position. Est-ce que je vois un argument qui énoncerait le pourqoi (but poursuivie) de ce que j'affirme dans cette position et qui me permettrait de la défendre? - J'ai à justifier ma position. En considérant que ma position énonce un moyen d'arriver à quelque chose puis-je trouver un argument qui énoncerait une fin justifiant ce moyen?

ANNEXE 5

Test de rendement du cours 401
(groupe contrôle)

DATE: avril 1985

PONDÉRATION: 20%

DURÉE: 2 heures

Vous devez répondre à la question suivante :

La technologie est-elle source de progrès humain?

Cette question est directement en rapport avec le sujet qui vous a été soumis il y a quelques jours. Pour y répondre, vous devez rédiger un texte suivi de trois (3) pages selon les exigences formelles qui apparaissent dans le document Méthodologie du discours argumentatif. Un plan, construit selon le modèle présenté à l'annexe I, doit obligatoirement accompagner le texte produit.

On appliquera à la correction de votre texte deux (2) ordres de critères:

1. **critères concernant principalement le contenu**

   - qualité des définitions des termes principaux, soit progrès, civilisation, technologie;

     Note : par qualité de la définition on entend que celle-ci permet au lecteur de saisir clairement et précisément de quoi vous parlez.

   - qualité et quantité des faits dont on se sert pour formuler son jugement (ces faits sont-ils pertinents? bien décrits? bien agencés? etc.)

2. **critères concernant principalement la forme**

   - concordance entre le texte suivi et le plan;
   - identification, dans le plan, des éléments qu'on doit retrouver dans le texte;
   - exposition de la problématique et de la solution;
   - explicitation de la position et des arguments;
   - développement de la fonction de l'argument.

N°. de la copie:_____ **Total sur 100:**_____

Test de rendement du cours 401
(groupe expérimental)

EXAMEN DE FIN DE SESSION

COLLÈGE DE BOIS-DE-BOULOGNE DATE: mai 1986

N° DU COURS: 340 - 401 - 84 DURÉE DE L'EXAMEN: 2 heures

TITRE DU COURS: PHILOSOPHIE - ÉTHIQUE ET POLITIQUE

GROUPE(S): _____

PROFESSEUR(E)S: _____

_____

OUVRAGE(S) PERMIS: La méthodologie du discours argumentatif

NOM DE L'ÉTUDIANT(E): _____ GROUPE: _____

BARÈME

20 %

Vous devez répondre à la question suivante:

«Ou le socialisme ou l'oppression. Tel est le choix que pose l'histoire.»

Bourguin et Rimbert. Le Socialisme

Êtes-vous d'accord pour dire que le socialisme est aujourd'hui la seule voie pour l'obtention d'une société morale?

Cette question est directement en rapport avec le thème qui vous a été soumis il y a quelques jours par votre professeur. Pour y répondre, vous devez rédiger un texte suivi de trois (3) pages selon les exigences formelles qui apparaissent dans le document Méthodologie du discours argumentatif. Un plan doit obligatoirement accompagner le texte produit.

ANNEXE 6

MÉTHODOLOGIE DU DISCOURS ARGUMENTATIF

Introduction

Faire le plan d'un discours argumentatif que l'on va par la suite rédiger, c'est en élaborer la structure, c'est-à-dire organiser schématiquement les idées trouvées pour résoudre un problème en un tout cohérent qui servira de canevas à la rédaction.

En ce sens il est une étape intermédiaire entre les pures recherches et découvertes des idées et arguments et leur rédaction complète dans un texte suivi.

Il est nécessaire de faire un plan pour garantir la rigueur du discours:

- il oblige le rédacteur à s'astreindre à mettre de l'ordre dans son texte et sa pensée;
- il aide le lecteur à comprendre le cheminement de la pensée de l'auteur.

Description du plan

Le plan se compose de trois éléments:

1. La structure littéraire est une organisation habituelle et générale du discours argumentatif qui le divise en
   - introduction
   - développement
   - conclusion

Il faut indiquer les délimitations de ces trois parties du texte en désignant pour chacune d'elles par quels mots elles finissent (voir modèle et exemple en annexes I et II).

2. La structure argumentative comprend toujours, et dans cet ordre,
   - la problématique
   - l'énoncé de la position
   - l'explicitation de la position
   - la justification de la position
   - la solution

Dans l'introduction, on trouve:

- La problématique dans laquelle:

  1- on expose le problème à résoudre dans une mise en scène
  2- on formule le problème dans une question

Dans le développement, on trouve:

- L'énoncé de la position dans lequel on exprime clairement le parti que l'on va défendre.

  A) L'explicitation de la position dans laquelle on donne les éléments essentiels de la position pour permettre la compréhension de la justification qui suivra.

  On doit

  ou y définir les termes de la position
  ou y expliquer la théorie que l'on discute
  ou y donner des illustrations de la position

  Le contenu et l'agencement de cette analyse sont personnels c'est-à-dire laissés à l'appréciation du rédacteur. Le plan doit informer le lecteur des choix faits, c'est pourquoi il faut indiquer ce que vous utilisez i.e.

  ou définition(s)
  ou illustrations(s)
  ou théorie

  B) La justification de la position dans laquelle on donne les raisons pour lesquelles on soutient telle ou telle position. La nature des arguments, leur fonction, leur explicitation et leur organisation sont laissées au choix du rédacteur.

  Le plan doit informer le lecteur des choix faits

  1) en numérotant les arguments
  2) en identifiant le type d'explicitation
     ou définition(s)
     ou exemples(s)
     ou théorie(s)
  3) en identifiant leur nature
     ou fait
     ou principe
     ou valeur
     ou conception de l'homme

4) en identifiant le type de fonction que jouent les arguments avec la position
   ou illustration
   ou relation: ou cause déterminante
   ou condition
   ou conséquence
   ou cause finale (but)

Dans la conclusion, on trouve:

- La solution dans laquelle

  1) on reprend la position qui peut avoir été nuancée par rapport à sa première formulation

  2) et ce en relation avec l'essentiel de l'argumentation (synthèse des arguments)

3. Le plan détaillé consiste à mettre par écrit en courtes phrases les idées correspondant à chacune des parties déterminées dans la structure argumentative. (cf. annexe II).

Modèle de plan

Structure littéraire	*Structure argumentative*	*Plan détaillé*
Introduction Début : _____ Fin : _____	**Problématique** • mise en scène • question	_____ _____
	Énoncé de la position	_____
	A) Explicitation de la position • Type(s) d'explicitation _____	_____ _____
Développement Début : _____ Fin : _____	**B) Justification de la position** • premier argument - type d'explicitation _____ - nature : _____ - fonction : _____	_____ _____ _____ _____
	• deuxième argument - type d'explicitation _____ - nature : _____ - fonction : _____	_____ _____ _____ _____
	• Etc.	
Conclusion Début : _____ Fin : _____	**Solution** • reprise de la position • synthèse des arguments	_____ _____

Exemple de plan

Sujet traité : l'existence de la démocratie

Structure littéraire	***Structure argumentative***	***Plan détaillé***
Introduction Début : Le voyage... Fin : ... démocratie véritable	**Problématique**	Vivons-nous vraiment en démocratie?
	Énoncé de la position	Non, nous ne vivons pas dans une véritable démocratie.
	A) Explicitation de la position • Type(s) d'explicitation définitions en compréhension	Qu'est-ce qu'une démocratie? • reconnaissance de droits* individuels ou publics • participation des citoyens à la prise de décision politique
Développement Début : Si l'on regarde Fin : impossible concrètement	**B) Justification de la position** • premier argument - type d'explicitation : définitions, illustrations - nature : fait - fonction : relation (cause)	Le système capitaliste ne permet pas d'exercer son droit à l'égalité.
	• deuxième argument - type d'explicitation : définitions, illustrations - nature : fait - fonction : relation (cause)	Les médias et les puissances financières entravent la participation réelle des citoyens à la vie politique.
	• troisième argument - type d'explicitation : définitions, illustrations - nature : fait - fonction : cause	La fabrication des lois est laissée à des technocrates.

Exemple de plan (suite)

sujet traité : l 'existence de la démocratie

Structure littéraire	*Structure argumentative*	*Plan détaillé*
Conclusion Début : Ainsi nous... Fin :... définition de la démocratie	Solution • Reprise de la position • Essentiel de l'argumentation	Nous ne vivons pas dans une démocratie véritable puisque les conditions réelles de la vie socio-politique ne sont pas conformes à la définition de la démocratie.

* Les termes soulignés dans le plan détaillé sont ceux définis.

ANNEXE 7

N°. de la copie: _____

Grille de correction du test de rendement du cours 401

Total sur 100: _____

PLAN		DISCOURS	
Structure littéraire : Enlever un point par élément manquant ou non concordant avec le discours. (-3)		**Problématisation :** • Mise en scène (10) • La question (-5)	
Structure argumentative : Concordance de la structure argumentative avec le discours. (10)		**Position :** • Pertinence de la prise de position (5) • Explicitation de cette prise de position(10)	
Plan détaillé : Concordance du plan détaillé avec le discours. (10)		**Premier argument :** • Condition pour en faire la correction : que ce soit un bon argument (pas un sophisme, par exemple) • Explicitation de l'argument (10) • Lien avec la position (10)	
Note : Pour la pondération détaillée, voir la feuille ci-jointe.		**Deuxième argument :** • Idem • Explicitation de l'argument (10) • Lien avec la position (10)	
		Solution : • Reprise ou reformulation de la position (5) • Synthèse des arguments en relation avec la position (10)	
Total (20)		**Total (80)**	

Structure littéraire	Structure argumentative	Plan détaillé
Introduction Début (-1) Fin	**1. Problématique** • mise en scène • question	(2)
Développement Début (-1) Fin	**2. Énoncé de la position**	(1)
	3. Explicitation de la position	(1)
	4. Justification de la position • Premier argument - nature (2) - fonction (3)	(2)
	• Deuxième argument - nature (2) - fonction (3)	(2)
Conclusion Début (-1) Fin	**5. Solution** • reprise de la position • synthèse des arguments	(2)

ANNEXE 8

matricule : ☐☐☐☐☐☐☐

Cahier d'exercices

du

Cours du philosophie 101

TEST DE PERCEPTION

(VERSION E)

PRÉSENTATION

Le département de philosophie procède actuellement à l'expérimentation d'une séquence d'habiletés intellectuelles et d'activités d'apprentissage (exercices)[1] dans les cours obligatoires de philosophie.

Dans le cours PHI-101 qui vient de se terminer, vous avez pratiqué ces exercices. Aussi, le présent questionnaire vous est soumis afin de connaître la perception que vous avez de ces exercices.

Comme le Cahier d'exercices (PHI-101) est utilisé pour la première fois cette session, vous seul pouvez nous fournir les informations demandées. Votre contribution est donc indispensable au succès de notre expérimentation. Nous vous assurons l'entière confidentialité des résultats.

Nous vous remercions.

L'équipe des professeurs du département de philosophie.

---

1 Cette recherche est subventionnée par le ministère de l'éducation dans le cadre de PROSIP.

DESCRIPTION

Ce questionnaire comporte deux sections différentes quant à la forme des réponses demandées.

DANS LA PREMIERE SECTION, composées de questions à choix forcés (nos. 1 à 4), vous devez répondre en choisissant parmi les réponses suggérées celle qui correspond le plus fidèlement à votre *perception*.

Voici un exemple de ce type de questions.

Selon vous, dans le Cahier d'exercices du cours PHI-101, le langage est :

- *très rarement clair* A
- *rarement clair* B
- *occasionnellement clair* ■
- *souvent clair* D
- *très souvent clair* E

DANS LA DEUXIEME SECTION, composée de questions ouvertes, vous pourrez préciser votre perception (nos. 5 et 6), exprimer vos commentaires et suggestions (no.7).

Note : Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Exprimez simplement votre perception le mieux possible, en vous référant à votre vécu durant le cours de PHI-101.

COMMENT RÉPONDRE?

DANS LA PREMIÈRE SECTION:

1. Lire attentivement ce qui précède chaque question avant d'y répondre.
2. Choisir la réponse qui correspond à votre perception.
3. Noircir le carré correspondant à la réponse choisie (voir exemple plus haut).
4. Utiliser un crayon à mine de plomb (de préférence de type HB).
5. Reporter votre réponse sur la *feuille informatisée* jointe, vis-à-vis le numéro qui correspond au chiffre indiqué au dessus de chaque colonne.
6. Effacer complètement une marque que vous désirez annuler.

DANS LA DEUXIÈME SECTION:

Utiliser l'espace réservé à cet effet pour exprimer librement votre perception, préciser votre pensée et écrire vos commentaires ou suggestions.

SECTION 1

1. CLARTÉ DU LANGAGE

Un langage clair est facile à comprendre, dépourvu de tournures de phrases trop compliquées et de phrases trop longues.

Nous voulons évaluer ici dans quelle mesure les *textes* proposés et les *consignes* données dans le Cahier d'exercices sont clairs pour vous.

Selon vous, dans le Cahier d'exercices du cours de PHI-101 le langage est:

	dans les textes (1)	dans les consignes (2)
- très peu clair	A	A
- peu clair	B	B
- plus ou moins clair	C	C
- clair	D	D
- très clair	E	E

2 *INTÉRÊT DES EXERCICES*

Un cahier d'exercices intéressants retient l'attention de l'étudiant, l'amène à faire un effort personnel et suscite ou fait naître chez lui le goût de maîtriser le sujet à l'étude.

Nous voulons évaluer ici l'intérêt suscité chez vous par les exercices contenus dans le cahier du cours de PHI-101.

Selon vous, les exercices pratiqués au cours de PHI-101, ont été:

	(3)
- très peu intéressants	A
- peu intéressants	B
- plus ou moins intéressants	C
- intéressants	D
- très intéressants	E

3 *UTILITÉ DES EXERCICES*

Des exercices sont utiles dans l'apprentissage quand ils aident efficacement à acquérir les habiletés visées.

Nous voulons évaluer ici dans quelle mesure les exercices proposés dans le cahier vous ont aidé à acquérir les habiletés intellectuelles visées par le cours de PHI-101, à savoir:

1. identifier un définition
2. identifier un raisonnement argumentatif
3. résumer la pensée d'autrui.

Selon vous, les exercices proposés dans le cahier du cours de PHI-101, en regard de chacune de ces habiletés, ont été:

	identifier une définition (4)	identifier un raisonnement... (5)	résumer la pensée ... (6)
- très peu utiles	A	A	A
- peu utiles	B	B	B
- plus ou moins utiles	C	C	C
- utiles	D	D	D
- très utiles	E	E	E

4 *DIFFICULTÉ DES EXERCICES*

Des exercices sont de difficulté convenable quand ils sont proportionnés à la capacité et à la formation intellectuelles de l'étudiant.

Nous voulons évaluer ici dans quelle mesure les exercices proposés vous sont apparus appropriés à votre formation d'étudiant de 1ière année de cégep. Il s'agit de savoir s'ils ont été trop difficiles ou pas assez difficiles pour vous.

Selons vous, les exercices proposés dans le cahier du cours de PHI-101, en regard de chacune des habiletés visées, ont été:

	identifier une définition (7)	identifier un raisonnement... (8)	résumer la pensée ... (9)
- très faciles	A	A	A
- faciles	B	B	B
- plus ou moins faciles ou plus ou moins difficiles	C	C	C
- difficiles	D	D	D
- très difficiles	E	E	E

SECTION II

5. Outre ce que vous avez déjà mentionné dans la section I, qu'est-ce que vous avez trouvé de particulièrement POSITIF dans la pratique des exercices du cours du PHI-101?

6. Outre ce que vous avez déjà mentionné dans la section I, qu'est-ce que vous avez trouvé de particulièrement NÉGATIF dans la pratique des exercices du cours du PHI-101?

7. Commentaires et suggestions libres.

ANNEXE 9

matricule : ☐☐☐☐☐☐☐

Cahier d'exercices

du

Cours du philosophie 101

TEST DE PERCEPTION

(VERSION P)

PRÉSENTATION

Pendant la session qui s'achève, vous avez expérimenté les trois premiers objectifs de la séquence d'habiletés intellectuelles et d'activités d'apprentissage (exercices[1]) adoptée par le département pour l'enseignement des cours obligatoires de philosophie.

Dans le cours PHI-101 qui vient de se terminer, vous avez fait pratiquer ces exercices. Le présent questionnaire vous est soumis afin de connaître la perception que vous avez de ces derniers.

Votre contribution est essentielle au succès de cette évaluation. Nous vous assurons l'entière confidentialité des résultats.

Nous vous remercions de votre collaboration.

L'équipe de recherche.

---

1 Cette recherche est subventionnée par le ministère de l'Education dans le cadre de PROSIP.

DESCRIPTION

Ce questionnaire comporte deux sections différentes quant à la forme des réponses demandées.

DANS LA PREMIÈRE SECTION, composée de questions à choix forcés (nos 1 à 7), vous devez répondre en choisissant parmi les réponses suggérées celle qui correspond le plus fidèlement à votre *perception*. Ces réponses seront complétées par vos commentaires.

Voici un exemple de ce type de question à choix forcés.

Selon vous, dans le Cahier d'exercices du cours PHI-101, le langage est :

- *très rarement clair*	A
- *rarement clair*	B
- *occasionnellement clair*	■
- *souvent clair*	D
- *très souvent clair*	E

DANS LA DEUXIÈME SECTION, composée de questions ouvertes, vous pourrez exprimer librement vos commentaires et suggestions (nos 8 et 9).

COMMENT RÉPONDRE?

DANS LA PREMIÈRE SECTION :

1. Lire attentivement ce qui précède chaque question avant d'y répondre.
2. Choisir la réponse qui correspond à votre perception.
3. Noircir le carré correspondant à la réponse choisie (voir exemple plus haut).
4. Utiliser un crayon à mine de plomb (de préférence de type HB).
5. Effacer complètement une marque que vous désirez annuler.
6. Ajouter vos commentaires et suggestions.

DANS LA DEUXIÈME SECTION :

Utiliser l'espace réservé à cet effet pour exprimer librement votre perception, préciser votre pensée et écrire vos commentaires ou suggestions.

SECTION 1

1. CLARTÉ DU LANGAGE

Un langage clair est facile à comprendre, dépourvu de tournures de phrases trop compliquées et de phrases trop longues.

Nous voulons évaluer ici dans quelle mesure les textes proposés et les consignes données dans le Cahier d'exercices sont clairs pour vous.

Selon vous, dans le Cahier d'exercices du cours PHI-101 le langage est :

	dans les textes (1)	dans les consignes (2)
• très peu clair	A	A
• peu clair	B	B
• plus ou moins clair	C	C
• clair	D	D
• très clair	E	E

Commentaires :

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

2. INTÉRÊT DES EXERCICES

Un cahier d'exercices intéressant retient l'attention de l'étudiant, l'amène à faire un effort personnel et suscite chez lui le goût de maîtriser le sujet à l'étude.

Nous voulons évaluer ici votre perception de l'intérêt suscité chez l'étudiant par les exercices contenus dans le cahier du cours de PHI-101.

Selon vous, en regard de chacune des habiletés visées, les exercices pratiqués au cours de PHI-101 ont été pour l'étudiant :

	identifier une définition (3)	identifier un raisonnement... (4)	résumer la pensée ... (5)
- très peu intéressants	A	A	A
- peu intéressants	B	B	B
- plus ou moins intéressants	C	C	C
- intéressants	D	D	D
- très intéressants	E	E	E

Commentaires :

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

3. *UTILITÉ DES EXERCICES*

Des exercices sont utiles dans l'enseignement quand ils aident efficacement le professeur à faire acquérir aux étudiants les habiletés visées par le cours.

Nous voulons évaluer ici dans quelle mesure les exercices proposés dans le cahier vous ont aidé à faire acquérir aux étudiants les habiletés intellectuelles visées par le cours de PHI-101, à savoir :

1. identifier une définition
2. identifier un raisonnement argumentatif
3. résumer la pensée d'autrui

Les exercices proposés dans le cahier du cours de PHI-101, en regard de chacune de ces habilités, ont été pour vous :

	identifier une définition (6)	identifier un raisonnement... (7)	résumer la pensée... (8)
- très peu utiles	A	A	A
- peu utiles	B	B	B
- plus ou moins utiles	C	C	C
- utiles	D	D	D
- très utiles	E	E	E

Commentaires :

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

4. *DIFFICULTÉ DES EXERCICES*

Des exercices clairs peuvent présenter des difficultés d'utilisation reliées à la structuration du contenu, à la présentation matérielle, etc...

Nous voulons évaluer ici dans quelle mesure les exercices proposés dans le Cahier d'exercices de PHI-101 ont été pour vous faciles d'utilisation dans votre enseignement.

Les exercices proposés dans le cahier du cours de PHI-101, en regard de chacune des habilités visées, ont été pour vous :

	identifier une définition (9)	identifier un raisonnement... (10)	résumer la pensée... (11)
- très faciles	A	A	A
- faciles	B	B	B
- plus ou moins faciles ou plus ou moins difficiles	C	C	C
- difficiles	D	D	D
- très difficiles	E	E	E

Commentaires :

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

5. COHÉRENCE DES EXERCICES

Des exercices sont cohérents quand ils sont unis entre eux par un lien significatif et que l'ensemble forme un tout organisé.

Nous voulons évaluer ici dans quelle mesure les types d'exercices proposés, pour chacune des habiletés intellectuelles visées, vous sont apparus cohérents.

Selon vous, les types d'exercices proposés dans le Cahier d'exercices du cours PHI-101 sont :

	identifier une définition (12)	identifier un raisonnement... (13)	résumer la pensée ... (14)
• très peu cohérents	A	A	A
• peu cohérents	B	B	B
• plus ou moins cohérents	C	C	C
• cohérents	D	D	D
• très cohérents	E	E	E

Commentaires :

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

6. *PROGRESSION DES EXERCICES*

Les exercices sont progressifs quand le degré de difficulté va en croissant d'un exercice à l'autre; c'est-à-dire quand on passe progressivement du facile au difficile.

Nous voulons évaluer ici dans quelle mesure les types d'exercices proposés, pour chacune des habiletés intellectuelles visées, sont progressifs.

Selon vous, les types d'exercices proposés dans le Cahier d'exercices du cours PHI-101 sont :

	identifier une définition (15)	identifier un raisonnement... (16)	résumer la pensée... (17)
- très peu progressifs	A	A	A
- peu progressifs	B	B	B
- plus ou moins progressifs	C	C	C
- progressifs	D	D	D
- très progressifs	E	E	E

Commentaires :

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

7. TEMPS REQUIS POUR L'EXPÉRIMENTATION

a) Quelle proportion de votre temps en classe avez-vous effectivement accordée à l'expérimentation du Cahier d'exercices par rapport à celle consacrée aux objectifs philosophiques et au contenu?

Cours 101 : .....%

b) Êtes vous satisfait de cette proportion?

Veuillez commenter votre réponse.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

SECTION II

8. Dans les espaces réservés à cet effet, veuillez indiquer vos commentaires et suggestions relatifs au document 1 (Définitions et explications) et aux exercices, en regard de chacun des objectifs poursuivis.

		Identifier une définition	Identifier un raisonnement argumentatif	Résumer la pensée...
A. Le document 1 *Définitions et explications*				
B. Les exercices	à éliminer			
	à ajouter			

9. INTÉGRATION DES OBJECTIFS

Avez-vous réussi à intégrer efficacement les objectifs pédagogiques de la séquence au contenu de votre cours 1017

S'il-vous-plaît, préciser votre réponse.

ANNEXE 10

Résultats du groupe expérimental en regard des 9 objectifs de la séquence

Objectifs :		1	2	3	4	5	6	7	8	9
Étudiant	cat.	/100	/100	/100	/100	/100	/100	/100	/100	/100
1	C	94	86	100	60	67	80	73	50	60
2	A	100	88	81	71	100	70	85	60	60
3	C	59	56	50	54	60	90	68	70	48
4	A	100	96	88	89	100	77	90	100	100
5	B	69	56	94	39	40	80	50	65	12
6	A	100	90	88	74	33	83	75	50	20
7	B	100	82	75	59	40	60	50	70	40
8	A	76	70	100	47	87	88	20	95	40
9	A	82	92	81	79	33	77	75	75	0
10	A	65	86	88	64	80	90	70	85	80
11	C	71	62	13	54	13	55	55	40	0
12	B	62	80	81	64	47	82	80	75	0
13	A	79	92	94	83	100	98	70	80	80
14	B	59	94	81	74	27	88	50	100	20
15	A	100	96	100	76	67	78	45	85	20
16	B	88	86	88	74	100	78	50	85	60
17	B	94	78	94	47	53	86	90	40	20
18	C	74	82	63	56	100	53	60	90	60
19	C	79	70	88	36	47	54	38	25	60
20	A	65	78	81	66	100	90	60	80	40
21	A	94	66	100	56	53	86	90	100	48
22	C	65	64	0	50	73	88	13	95	0
23	B	41	72	97	49	80	90	60	70	68
24	A	65	88	50	66	87	92	60	20	20
25	A	76	84	44	64	40	67	25	85	60
26	A	76	66	50	53	13	77	43	65	80
27	A	97	70	88	51	73	79	75	95	80
28	B	76	84	81	67	87	80	70	70	40
29	A	65	76	94	73	67	78	88	60	52
30	A	94	70	50	79	67	68	55	60	0
31	B	68	73	78	51	53	88	58	95	52
32	A	100	96	100	77	73	95	65	100	92
33	C	94	90	94	74	60	92	78	95	88
34	A	94	90	69	83	100	73	80	70	60
35	A	82	84	75	81	100	88	38	80	48
36	A	76	70	100	70	33	78	63	95	32
37	A	91	82	100	63	73	82	38	90	60
38	A	91	84	88	44	73	87	85	90	20
39	A	100	98	100			76	75	100	76
40	B	100	74	78	73	67	80	80	100	32

Résultats du groupe expérimental en regard des 9 objectifs de la séquence (suite)

Objectifs :		1	2	3	4	5	6	7	8	9
41	B	84	88	72	73	67	88	55	100	88
42	A	100	84	75	67	33	88	65	55	20
43	A	100	90	88	64	67	83	45	100	60
44	B	100	88	63	66	73	88	78	85	40
45	B	75	62	81	51	33	58	78	55	80
46	A	82	76	94	46	73	73	75	90	40
47	A	94	88	81	74	47	77	95	65	48
48	A	100	94	100	71	67	78	70	100	100
49	A	82	72	81	53	40	77	80	50	60
50	B	71	54	63	79	73	78	35	55	60
51	A	94	76	88	66	40	73	81	85	88
52	A	82	82	81	66	73	97	68	100	20
53	B	59	72	75	56	7	73	58	50	88
54	B	91	72	75	66	47	70	70	100	40
55	A	94	78	100	64	100	62	38	75	68
56	A	100	80	88	79	100	98	78	100	56
57	C	91	84	63	inf.	info	78	50	70	20
58	C	74	69	81	41	80	85	13	90	52
59	B	99	91	72	60	20	53	58	85	72
60	C	65	84	75	67	33	73	75	85	80
61	C	85	70	66	57	33	85	48	85	20
62	B	35	12	59	66	47	80	48	70	92
63	A	82	84	100	70	100	93	81	95	80
64	A	100	98	100	56	73	93	75	30	40
65	A	100	94	94	79	97	90	75	100	0
66	B	79	90	81	56	67	97	48	100	60
67	B	100	73	75	49	47	80	48	63	40
68	B	88	90	94	69	73	85	90	100	60
69	C	88	92	81	26	67	78	93	65	60
70	C	65	80	72	64	73	78	63	65	40
71	A	65	92	56	60	87	90	66	180	60
72	A	71	54	88	70	60	68	71	75	0
73	A	85	72	100	77	100	85	63	80	60
74	B	66	64	69	74	30	66	55	60	48
75	B	76	78	50	7	20	58	65	60	32
76	B	85	82	69	69	100	78	68	90	64
77	A	88	72	81	59	53	68	50	100	20
78	B	88	78	94	67	13	73	70	80	60
79	A	100	96	100	77	53	83	81	100	48
80	B	94	82	94	79	100	93	59	100	100

Résultats du groupe expérimental en regard des 9 objectifs de la séquence (suite)

Objectifs :		1	2	3	4	5	6	7	8	9
81	A	91	86	75	64	67	72	55	85	44
82	A	71	76	100	76	53	80	75	60	40
83	B	82	94	94	56	47	73	55	75	52
84	B	85	70	84	64	47	80	58	65	20
85	A	82	96	94	76	100	93	100	100	100
86	A	88	98	81	81	53	72	65	85	100
87	B	75	72	69	80	27	87	50	80	60
88	B	56	54	91	53	40	58	53	45	20
89	C	71	72	75	47	33	60	75	100	48
90	A	82	88	94	77	100	93	70	75	80
91	B	100	70	88	76	60	87	63	70	72
92	A	94	92	81	71	53	83	88	90	20
93	A	56	92	81	56	67	83	68	90	100
94	C	87	86	75	66	27	66	75	25	40
95	A	71	94	81	63	73	93	85	70	0
96	C	65	54	75	54	47	73	25	75	36
moyenne		**82.3**	**79.5**	**80.3**	**63.7**	**62.0**	**79.4**	**64.0**	**78.7**	**50.3**
nombre		**96.0**	**96.0**	**96.0**	**94.0**	**94.0**	**96.0**	**96.0**	**96.0**	**96.0**
écart-type		**14.6**	**13.4**	**17.6**	**13.3**	**25.3**	**10.8**	**18.1**	**22.2**	**27.4**

Catégories : A : sciences pures et sciences de la santé
B : sciences humaines
C : techniques

ANNEXE 11

Résultats du groupe contrôle en regard des éléments du discours argumentati

Étudiant	Problématique /100	position /100	1e argum. /100	2e argum. /100	solution /100	plan /100
1	0	100	55	60	0	0
2	50	80	45	50	53	25
3	0	33	50	45	33	15
4	0	73	40	40	0	15
5	0	0	0	0	33	65
6	0	93	65	80	33	70
7	0	33	25	0	0	15
8	0	100	85	15	33	100
9	100	66	15	15	33	50
10	0	100	100	100	100	0
11	0	33	0	0	0	25
12	0	66	35	70	33	65
13	0	100	50	50	100	70
14	0	66	50	60	73	50
15	0	86	95	95	86	70
16	0	86	40	25	80	80
17	0	33	65	0	33	0
18	0	100	50	50	100	0
19	0	33	0	0	0	20
20	0	100	50	50	0	55
21	100	100	65	0	66	70
22	0	33	100	100	100	70
23	0	33	0	0	0	35
24	50	33	15	15	0	45
25	0	66	40	0	0	15
26	0	66	50	50	0	40
27	0	100	50	0	33	40
28	0	0	0	0	0	10
29	100	66	75	60	33	40
30	0	33	65	65	100	35
31	0	100	15	15	0	50
32	0	0	0	0	0	45
33	0	33	0	0	33	70
34	0	100	50	0	0	40
35	50	100	0	0	33	50
36	100	66	65	50	66	100
37	100	46	50	60	80	0
38	0	0	50	15	0	30
39	0	33	15	25	0	35
40	0	20	0	0	13	0

Résultats du groupe contrôle en regard des éléments du discours argumentatif (suite)

	Problématique	position	1e argum.	2e argum.	solution	plan
41	0	100	90	50	86	100
42	100	100	50	65	33	90
43	0	100	50	50	33	100
44	0	100	50	65	33	70
45	0	100	100	50	0	65
46	0	53	50	50	33	95
47	0	100	0	35	20	45
48	0	100	50	0	33	50
49	0	66	50	65	33	100
50	0	33	0	0	0	20
51	100	33	50	50	33	45
52	0	66	15	15	33	50
53	0	0	50	0	0	60
54	50	100	50	50	66	0
55	0	100	65	50	80	60
56	0	0	15	15	0	45
57	0	100	100	0	0	30
58	100	100	100	40	0	35
59	0	100	50	0	100	100
60	100	46	0	0	0	85
61	0	100	50	50	100	90
62	0	100	100	100	100	95
63	0	0	90	65	0	50
64	0	66	100	100	100	20
65	0	53	65	40	66	75
66	0	40	50	50	33	80
67	100	100	100	40	33	100
68	50	86	65	45	33	50
69	0	80	60	0	33	30
70	50	66	50	0	33	65
71	0	33	50	50	100	10
72	0	100	0	0	33	55
73	0	66	65	15	0	75
74	50	100	90	0	0	30
75	30	20	10	10	0	0
76	0	0	25	35	0	0
77	0	66	80	90	100	70
78	0	100	0	15	100	55
79	0	0	0	0	0	35
80	0	0	0	0	0	0

Résultats du groupe contrôle en regard des éléments du discours argumentatif (suite)

	Problématique	position	1e argum.	2e argum.	solution	plan
81	0	93	30	60	60	20
82	0	0	0	0	13	0
83	0	100	100	50	100	80
84	0	66	60	40	33	13
85	0	100	65	65	33	70
86	0	66	85	85	33	50
87	0	40	10	0	33	0
88	0	100	75	40	33	40
89	0	46	25	25	0	20
90	0	53	0	0	33	40
91	100	40	85	45	33	0
92	0	33	70	60	80	40
93	0	53	50	90	86	90
94	0	66	65	50	33	65
95	0	100	100	50	33	0
96	0	33	0	0	0	15
97	0	10	65	65	33	20
98	0	66	65	65	100	65
99	0	33	75	15	100	0
100	0	33	0	0	0	15
101	0	100	0	85	66	60
102	100	100	65	65	66	100
103	0	100	50	50	33	70
104	0	33	65	50	33	70
105	50	66	65	100	33	65
106	100	0	0	0	0	30
107	0	86	40	40	33	50
108	70	33	0	0	0	45
109	0	53	55	0	33	15
110	0	33	15	50	0	70
111	0	33	65	65	66	0
112	0	86	65	90	86	50
113	0	66	30	30	33	80
114	100	100	50	85	80	70
115	100	100	100	50	33	100
116	0	100	65	50	66	15
moyenne :	17.2	62.9	46.6	36.5	37.8	46.3
nombre :	116	116	116	116	116	116
écart-type :	36.5	34.8	32.5	30.7	34.2	30.3

ANNEXE 12

Résultats du groupe expérimental en regard des éléments du discours argumentatif

		Problématique	position	1e argum.	2e argum.	solution	plan
Étudiant	catégorie	/100	/100	/100	/100	/100	/100
1	C	50	87	50		67	50
2	A	0	100	50	65	100	60
3	C	50	67	45	50	47	70
4	A	100	100	100	50	100	100
5	B	0	100	40	0	20	65
6	A	50	67	50	0	0	50
7	B	0	100	0	0	67	70
8	A	0	33	80	100	67	95
9	A	0	100	50	50	0	75
10	A	50	67	45	70	100	85
11	C	0	27	25	20	0	40
12	B	0	67	50	0	0	75
13	A	100	100	50	50	67	80
14	B	0	33	65	25	33	100
15	A	0	100	100	100	33	85
16	B	0	80	80	90	100	85
17	B	0	67	45	0	33	40
18	C	50	100	100	50	67	90
19	C	0	100	15	50	100	25
20	A	0	33	45	50	67	80
21	A	70	67	100	90	33	100
22	C	0	100	50	50	0	95
23	B	0	100	50	0	47	70
24	A	0	33	50	50	33	20
25	A	0	100	50	50	100	85
26	A	100	67	65	65	67	65
27	A	100	100	50	50	67	95
28	B	0	67	45	50	67	70
29	A	0	67	50	80	87	55
30	A	0	33	0	0	0	55
31	B	0	87	50	50	87	95
32	A	100	80	50	90	87	100
33	C	70	80	50	100	100	95
34	A	100	100	100	30	33	70
35	A	50	87	0	50	47	80
36	A	50	67	35	50	20	95
37	A	0	100	100	100	100	90
38	A	0	67	15	50	33	90
39	A	50	80	90	100	93	100
40	B	50	87	50	50	20	100

Résultats du groupe expérimental en regard des éléments du discours argumentatif (suite)

		Problématique	position	1e argum.	2e argum.	solution	plan
41	B	70	87	90	100	100	100
42	A	0	67	15	50	33	55
43	A	50	67	100	0	67	100
44	B	0	100	50	0	67	85
45	B	70	53	50	50	87	55
46	A	50	67	90	40	47	90
47	A	0	80	45	30	67	65
48	A	100	100	50	50	100	100
49	A	0	100	90	90	100	50
50	B	0	53	50	50	100	55
51	A	100	87	100	100	80	85
52	A	0	80	35	35	33	100
53	B	0	67	70	40	33	50
54	B	0	67	40	80	67	100
55	A	100	67	50	70	47	75
56	A	50	67	100	90	60	100
57	C	0	60	50	50	33	70
58	C	0	67	40	45	87	90
59	B	50	67	50	30	87	85
60	C	50	100	65	50	100	85
61	C	0	67	50	60	33	85
62	B	100	53	50	35	87	70
63	A	50	67	100	100	100	95
64	A	50	100	15	0	33	30
65	A	0	100	50	50	0	100
66	B	0	53	35	35	100	100
67	B	0	67	50	65	67	60
68	B	100	100	65	65	33	100
69	C	0	100	100	100	100	100
70	C	0	67	40	40	67	65
71	A	0	67	65	50	100	65
72	A	0	67	65	0	0	75
73	A	0	100	100	50	100	80
74	B	0	67	0	60	80	60
75	B	0	87	85	0	53	60
76	B	50	87	90	50	73	90
77	A	0	67	30	30	33	100
78	B	0	87	90	85	100	80
79	A	0	87	50	80	80	100
80	B	100	100	55	35	100	100

Résultats du groupe expérimental en regard des éléments du discours argumentatif (suite)

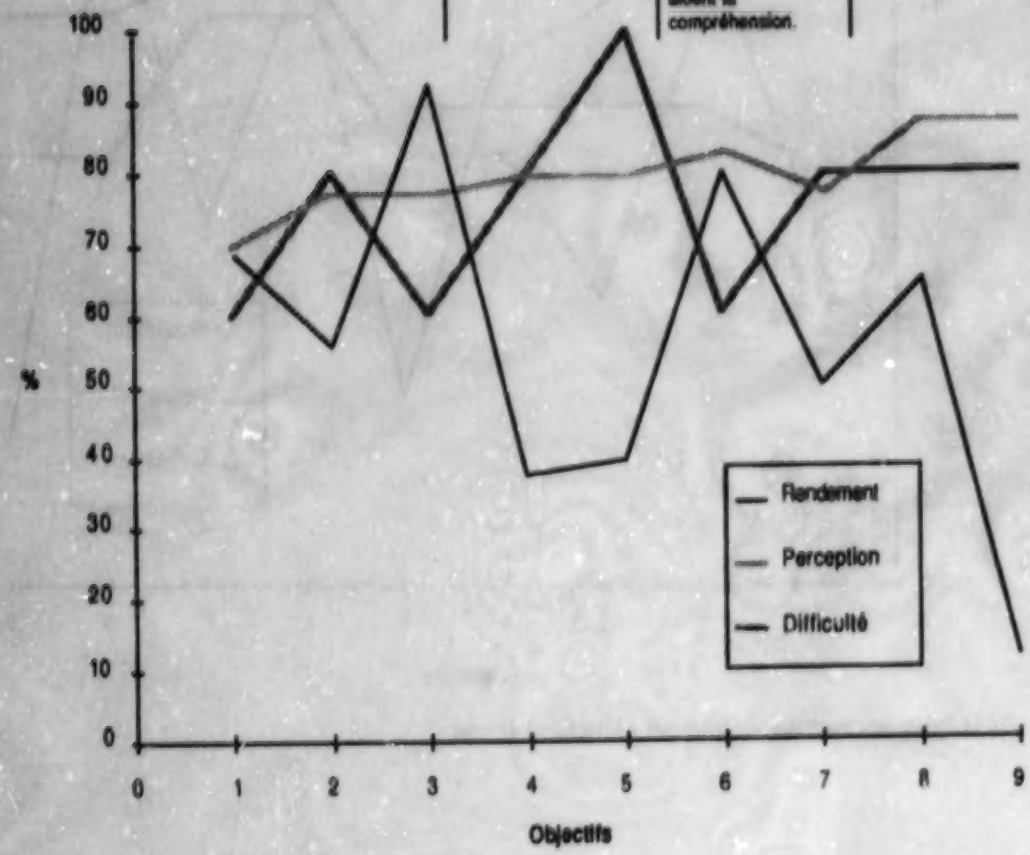
		Problématique	position	1e argum.	2e argum.	solution	plan
81	A	0	67	65	45	73	85
82	A	0	100	50	90	67	60
83	B	50	33	100	0	53	75
84	B	0	87	0	0	33	85
85	A	100	100	50	65	100	100
86	A	100	100	50	50	100	85
87	B	0	100	50	50	100	80
88	B	0	80	45	30	33	75
89	C	0	67	45	45	80	45
90	A	100	100	90	50	67	100
91	B	100	100	40	70	53	70
92	A	0	47	50	50	33	90
93	A	100	100	90	90	100	90
94	C	100	67	45	35	0	25
95	A	0	33	50	50	0	70
96	C	50	0	55	65	27	75
moyenne		**31.6**	**76.8**	**56.5**	**50.5**	**60.9**	**77.8**
nombre		96	96	96	95	96	96
écart-type		39.7	22.0	26.2	29.1	32.8	19.9

Catégories : A : sciences pures et sciences de la santé
B : sciences humaines
C : techniques

ANNEXE 13

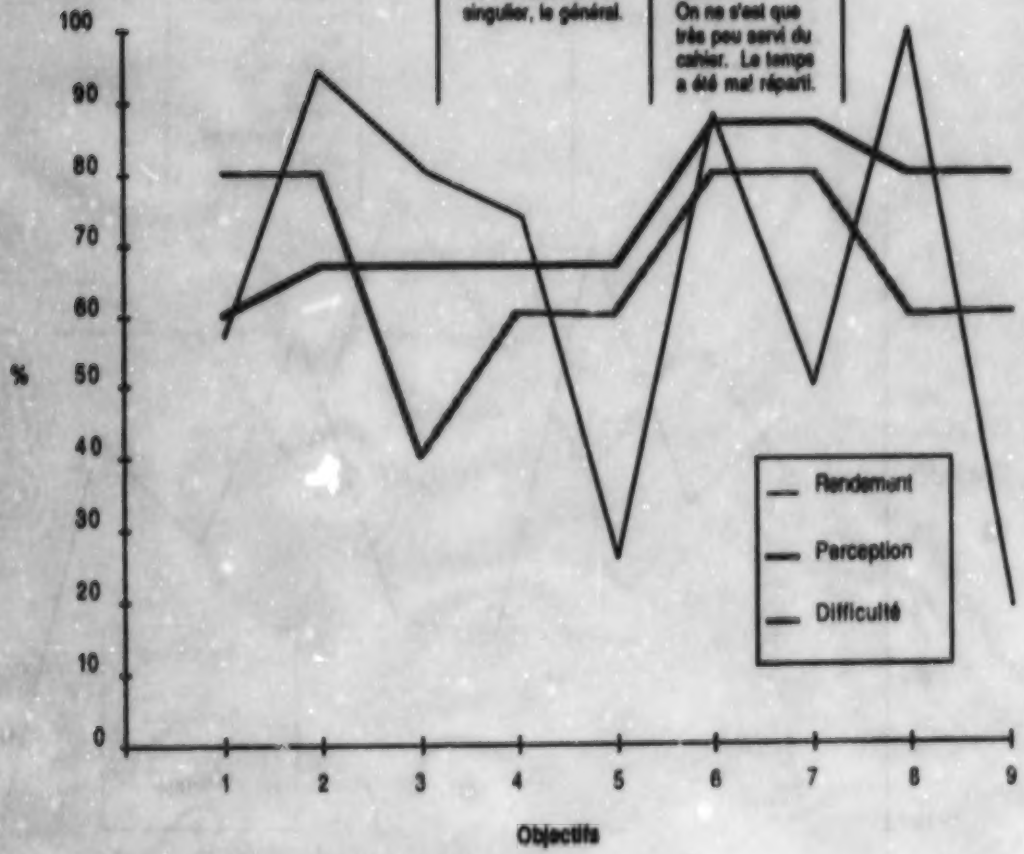
Résultats obtenus aux tests de rendement et de perception par neuf étudiants

1-2-3	4-5	6-7	8-9
J'ai aimé faire de la logique. Il fallait avoir de la concentration et du raisonnement. Ce sont 2 éléments que l'on ne développe pas beaucoup et à quoi on ne pense pas souvent. Les textes dans le 3 étaient longs et ennuyeux. Il faut discuter en classe de ce qu'est la logique et pourquoi on en fait.	Beaucoup d'exercices, ce qui permet une plus grande facilité de compréhension. Cahier assez complet et bien fait. Exercices pas assez variés.	Le cahier permet de pratiquer ce que l'on a appris théoriquement et de voir si nous avons compris. Les exercices se ressemblent, on apprend pas vraiment. On écrit toujours la même chose. Nous n'avons pas fait beaucoup d'exercices. Bons exemples qui aident la compréhension.	J'ai beaucoup aimé les sujets du cours.

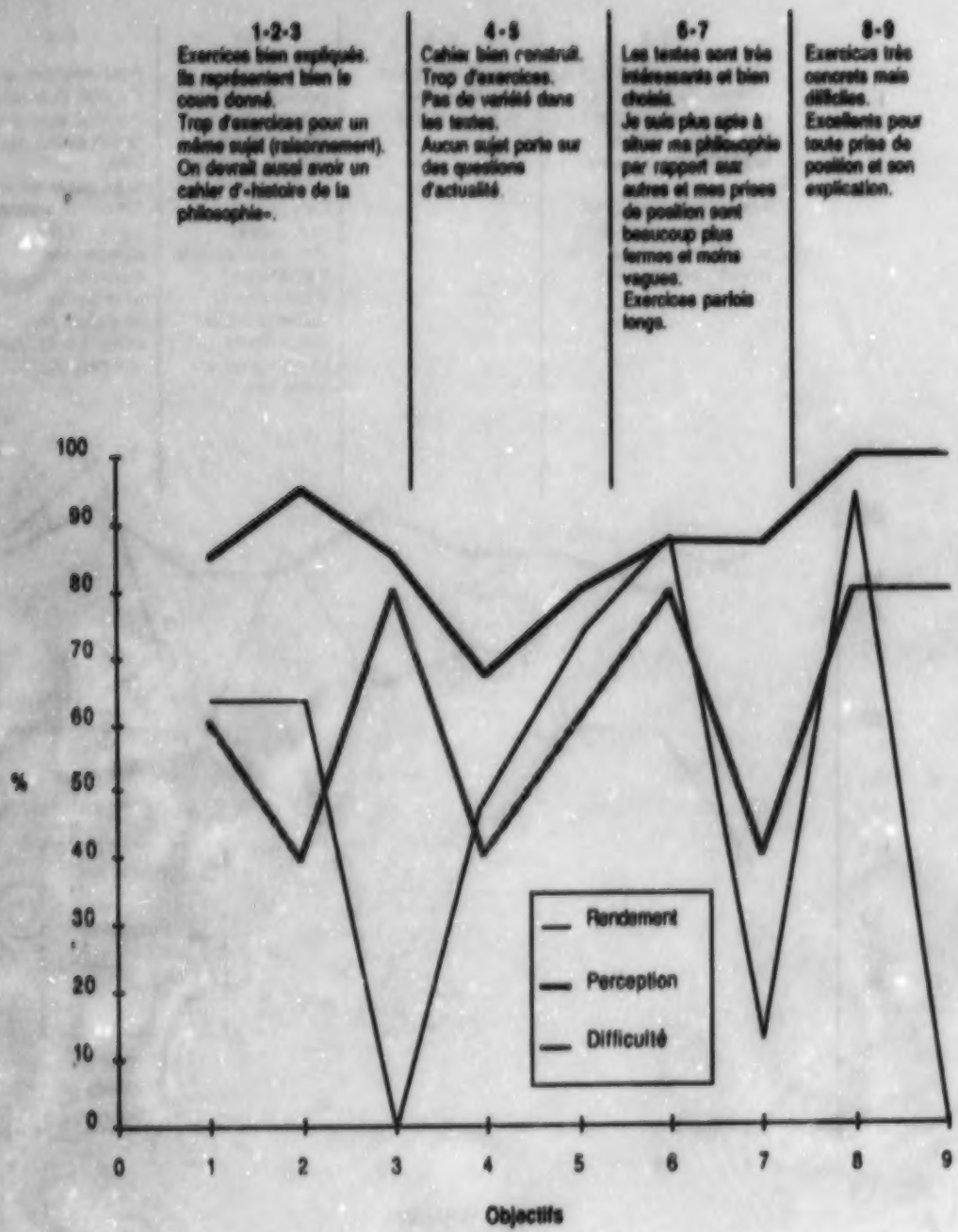


Résultats et commentaires de l'étudiant Nº 5

1-2-3	4-5	6-7	8-9
Apprendre à résumer c'est nous amener à comprendre l'essentiel du message transmis. Rien de négatif, mais j'ai trouvé les jugements plutôt difficiles. Il faut passer plus de temps sur les exercices puisqu'il y a un examen. Cela a passé trop vite.	Presque rien de positif. Exercices qui ne me sont pas nécessaires. Je ne les utilise pas dans la vie courante ou si je le fais, c'est inconscient. Ça m'énerve, ils prennent beaucoup de concentration, me rendent nerveuse à l'examen. J'ai aimé les exercices sur le singulier, le général.	Tout est bien structuré. On voit où l'on s'en va. Beaucoup de notions n'ont pas été vu au cours. Cahier très bien fait. Les exercices sont peut-être trop nombreux par rapport au temps consacré à ce cahier dans le cours. On ne s'est que très peu servi du cahier. Le temps a été mal réparti.	Pas assez d'exercices! Pour le 8, les instructions sont assez claires.

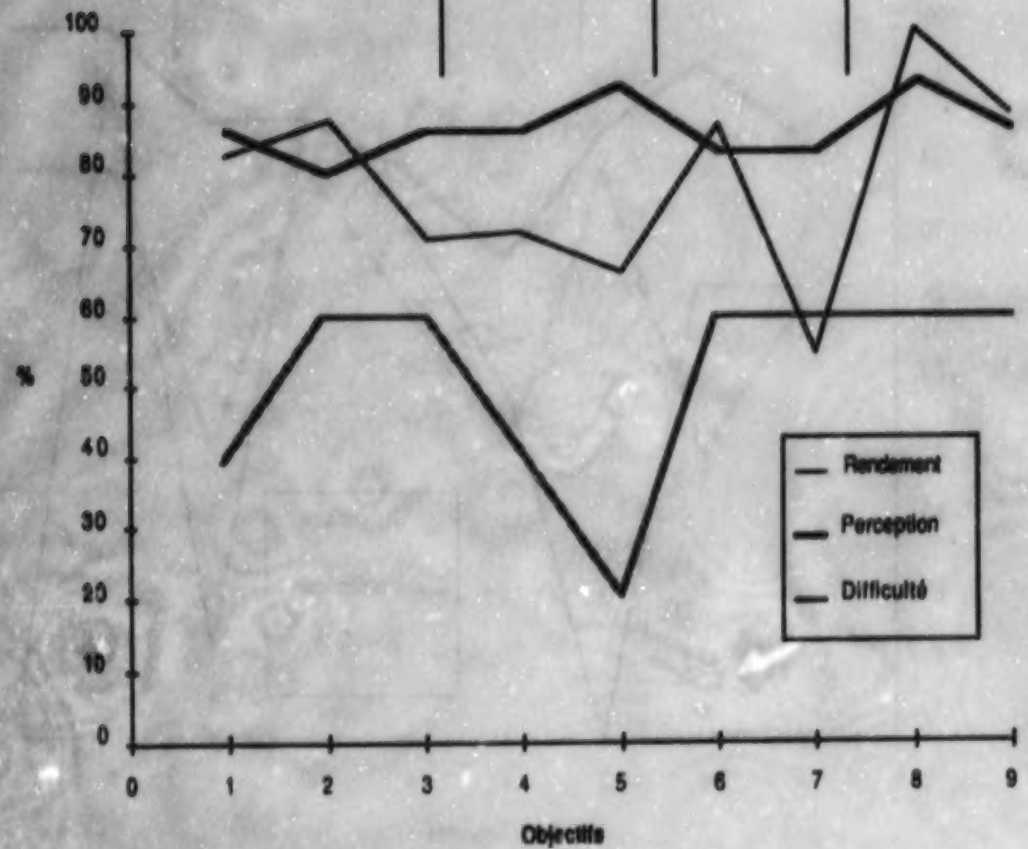


Résultats et commentaires de l'étudiant Nº 14

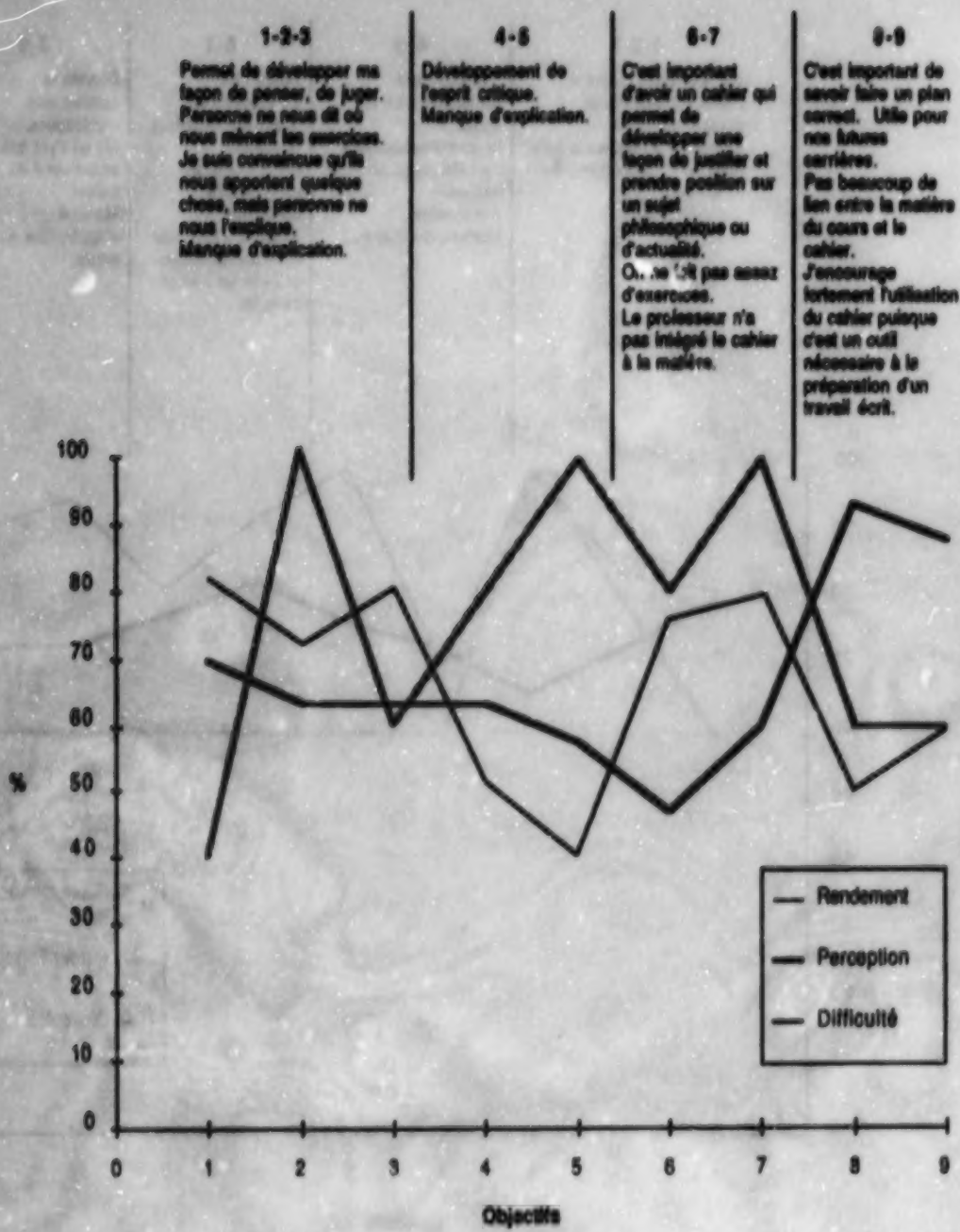


Résultats et commentaires de l'étudiant Nº 22

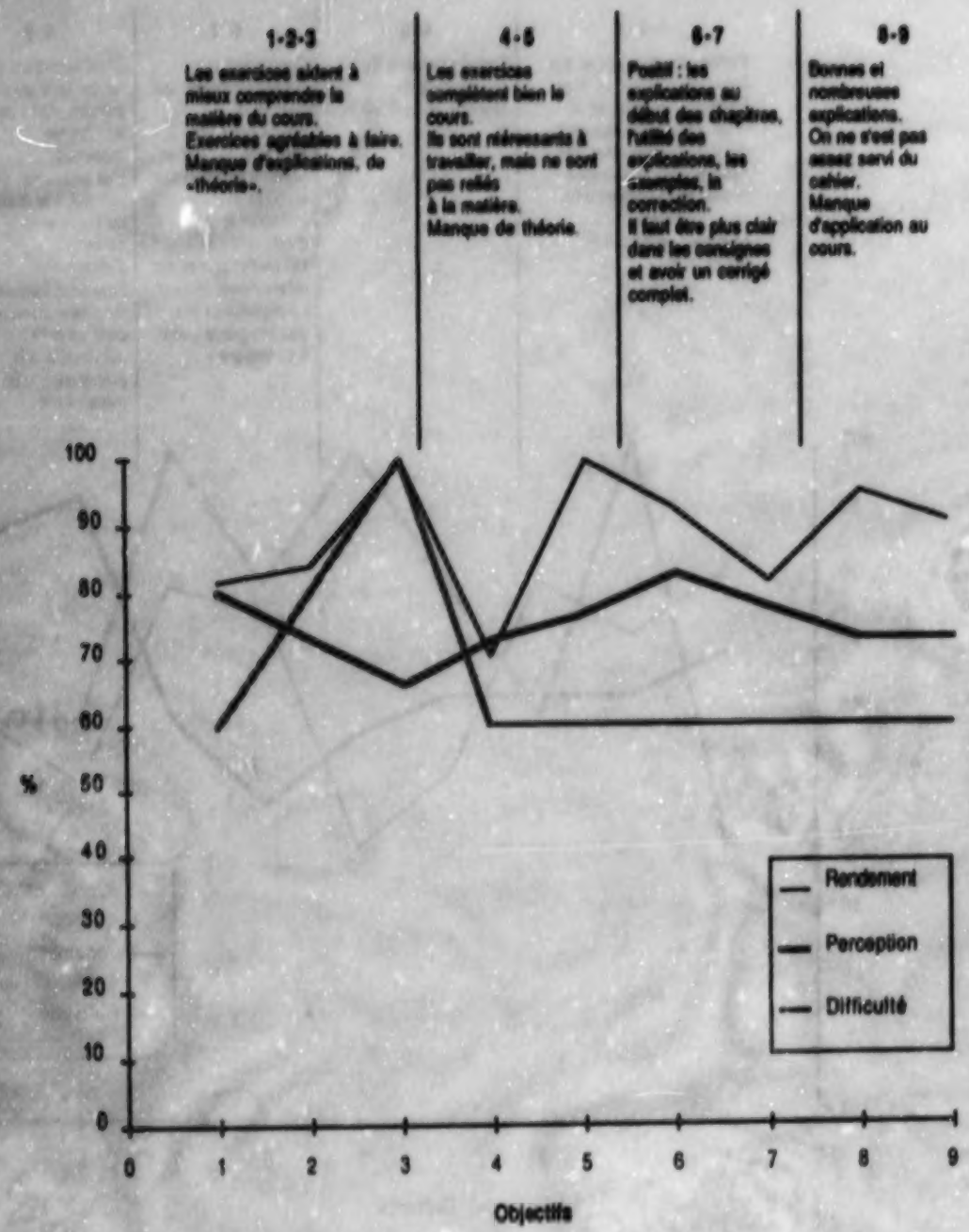
1-2-3	4-5	6-7	8-9
Les exercices aident à mieux réfléchir. Ils permettent de faire de l'exercice mental, développer certaines facultés de l'esprit, aussi l'imagination. Il faut prendre des textes moins philosophiques pour les débutants et graduer la difficulté des exercices.	Les exercices sont très abordables, mais trop faciles.	Les exercices permettent de mieux discerner les différentes positions et les nuances dans un discours. C'est un peu mélangeant. Mots philosophiques trop difficiles. Il faut parler de choses plus près des étudiants. Le corrigé est une bonne idée.	Bons exemples, et simplicité du langage. Il faudrait aussi dire ce qu'il ne faut pas faire. Il faut dès le cahier 101 donner le but des cahiers : il faut expliquer aux étudiants ce cheminement nécessaire pour arriver à la fin : faire une dissertation.



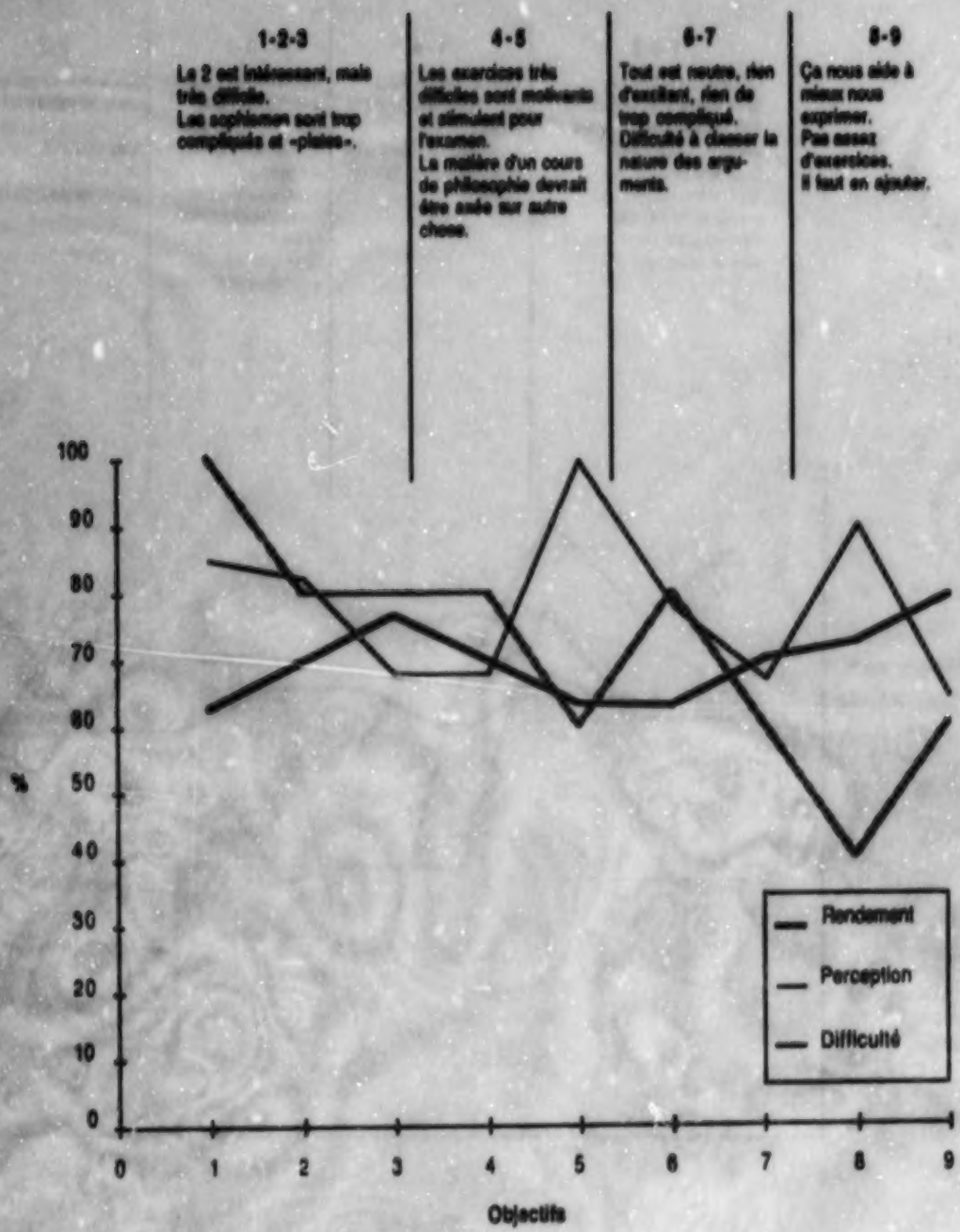
Résultats et commentaires de l'étudiant Nº 41



Résultats et commentaires de l'étudiant Nº 49

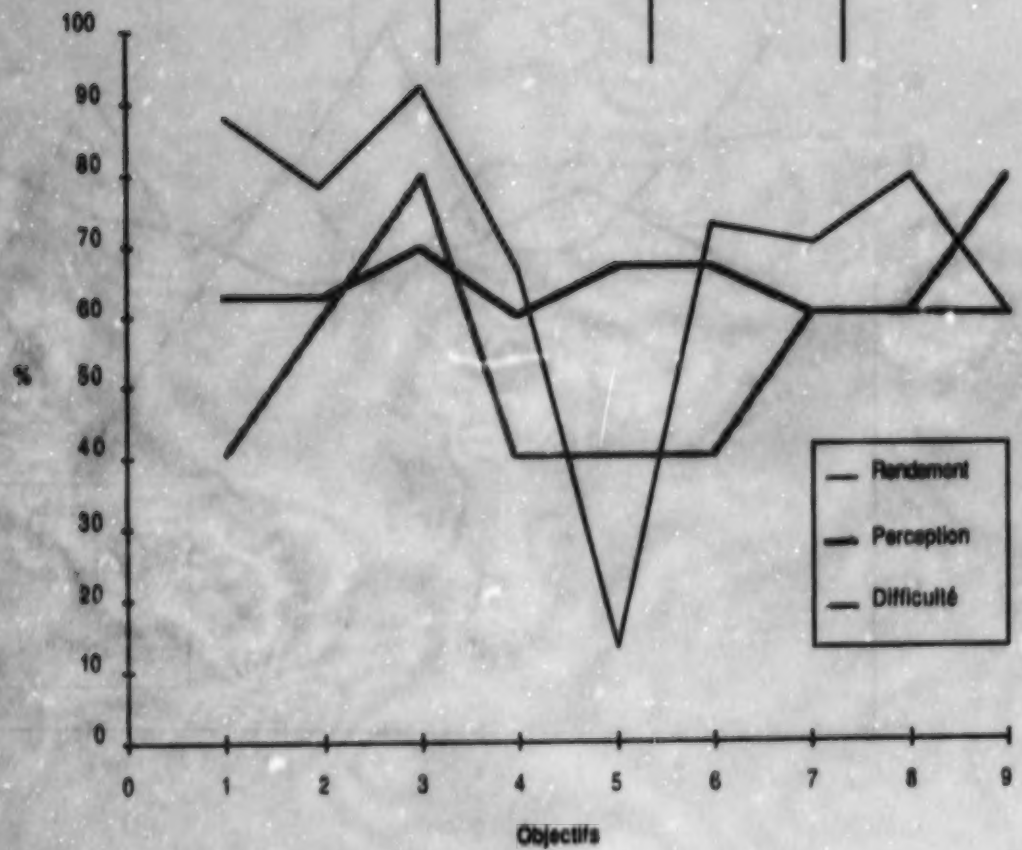


Résultats et commentaires de l'étudiant Nº 63

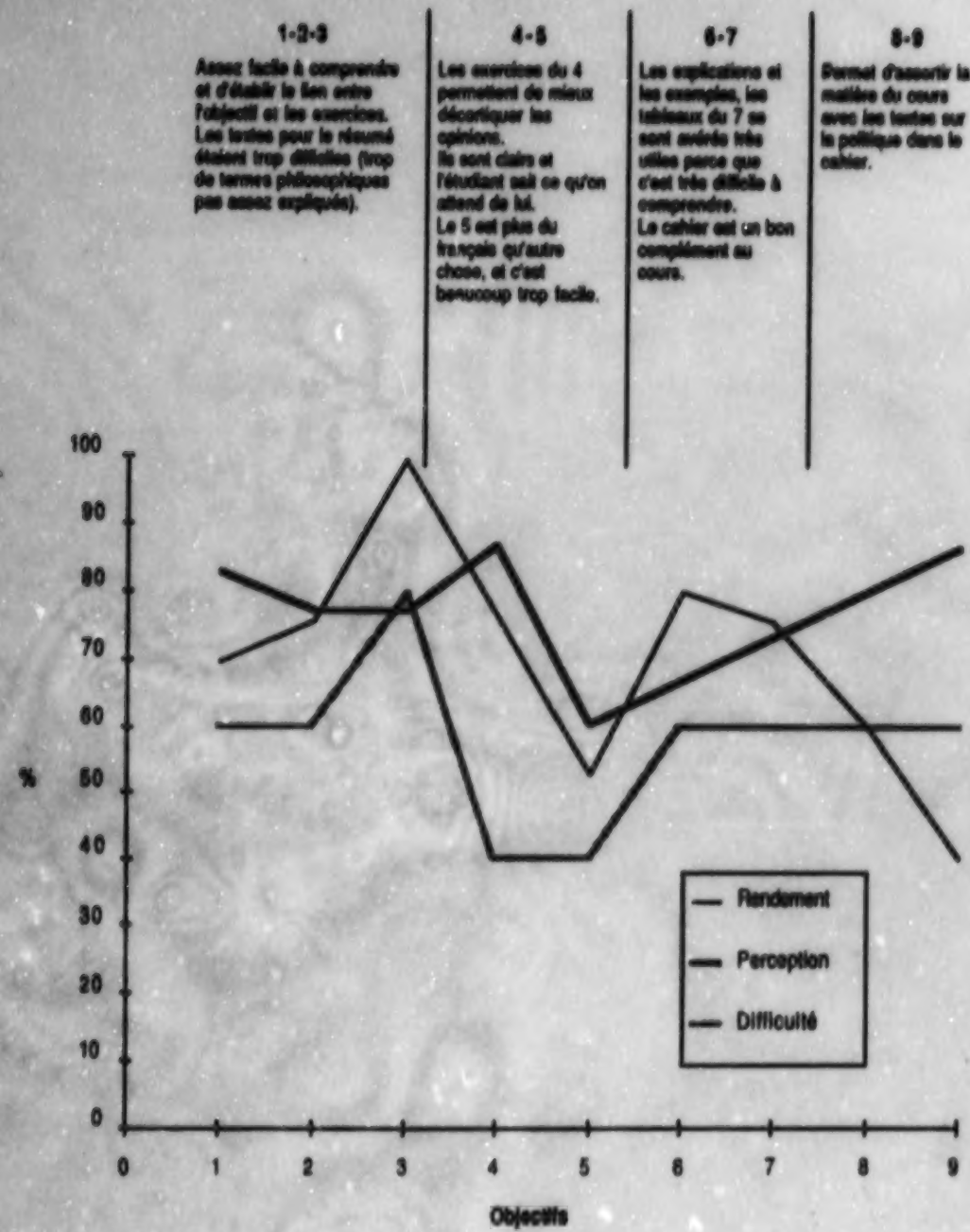


Résultats et commentaires de l'étudiant Nº 76

1-2-3	4-5	6-7	8-9
Le raisonnement est particulièrement positif : on doit faire usage de notre pensée, notre logique. Pour le jugement, les sophismes, on ne sait pourquoi on fait ces exercices même ci cela exerce la logique.	Les exercices n'ont pas de rapport avec la philosophie. Les exercices sont plus ou moins utiles pour les étudiants.	Les exercices aident à comprendre la matière, et à avoir une différente façon de penser. Nous n'avons pas beaucoup travaillé le cahier mais je crois que les exercices sont utiles.	On a peu travaillé dans le cahier, cependant je crois très utile ses objectifs pour produire des travaux écrits.



Résultats et commentaires de l'étudiant Nº 78



Résultats et commentaires de l'étudiant Nº 82

ANNEXE 14

Résultats obtenus aux tests de perception des cours 101,201,301,401 (version E)

Objectifs :	1	2	3	4	5	6	7	8	9
catégorie	/100	/100	/100	/100	/100	/100	/100	/100	/100
Clarté	71	71	71	72	72	74	74	79	79
Intérêt	66	66	66	61	61	63	63	65	65
Utilité	71	72	68	65	66	69	81	78	79
Difficulté	52	64	73	56	59	65	74	57	64
Moyenne (sans difficulté)	69	69	68	66	66	69	73	74	74
	85 à 83 répondants			73 à 68 répondants		63 à 56 répondants		57 à 49 répondants	

ANNEXE 15

Résultats obtenus aux tests de perception des cours 101,201,301,401 (version p)

Objectifs :	1	2	3	4	5	6	7	8	9
catégorie	/100	/100	/100	/100	/100	/100	/100	/100	/100
Clarté	77	77	77	67	67	74	74	100	100
Intérêt	72	80	48	50	50	64	64	60	60
Utilité	90	93	67	60	80	63	80	80	70
Difficulté	43	60	60	45	55	60	64	30	30
Cohérence	80	84	84	90	90	88	84	-	-
Progression	67	73	67	80	80	80	76	-	-
Moyenne	77	81	68	73	77	74	76	80	77
Temps requis		40 %			27 %		25 %		17 %

Bibliographie

Ouvrages de référence

DE LANDSHEERE, G., 1979, Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, Paris, Presses Universitaires de France, 338 p.

FOULQUIÉ, P., 1971, Dictionnaire de la langue pédagogique, Paris, Presses Universitaires de France, 492 p.

HUISMAN, D., 1984, Dictionnaire des philosophes, Paris, Presses Universitaires de France, 2 vol.

LALANDE, A., 1962, Vocabulaire technique et critique de la philosophie, 9e édition, Paris, Presses Universitaires de France, 1323 p.

CUVILLIER, A., 1967, Nouveau vocabulaire de philosophie, Paris, Armand Colin, 208 p.

MIALARET, G., 1979, Vocabulaire de l'éducation, Paris, Presses Universitaires de France, 457 p.

MORFAUX, L.M., 1980, Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines, Paris, Armand Colin, 392 p.

Ouvrages, revues et articles spécialisés

Actes du colloque, janvier 1979, «Dix ans d'enseignement collégial de la philosophie... et après?», Revue de l'enseignement de la philosophie au Québec, vol. 1, no. 2, 107 p.

ANSCROMBE, J.P. et O. DUCROT, 1983, L'argumentation dans la langue, Saint-Laurent, Éditions Études vivantes, coll. «Philosophie et langage», 184 p.

BARTHOLY, M.C. et P. ACOT, 1975, Philosophie, Épistémologie. Précis de vocabulaire, Paris, Magnard, 160 p.

BELLENGER, L., 1978, Les techniques d'argumentation et de négociation, Paris, Entreprise moderne d'édition, 143 p.

BELLENGER, L., 1980, L'argumentation. Connaissance du problème. Applications pratiques, Paris, Les Éditions ESF, Entreprise moderne d'édition, coll. «Formation permanente en sciences humaines», 141 p.

BLACK, M., 1952, Critical thinking, 2nd Edition, Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall Inc., 459 p.

BLANCHÉ, R., 1973, Le raisonnement, Paris, Presses Universitaires de France, Bibliothèque de philosophie contemporaine, 263 p.

BLOOM, A., 1987, L'âme désarmée. Essai sur le déclin de la culture générale, Montréal, Trad. p. Alexandre, Guérin littérature, 332 p.

BLOOM, B. et al., 1969, Taxonomie des objectifs pédagogiques. Tome 1: domaine cognitif, Montréal, Trad. M. Lavallée, Éducation Nouvelle, 232 p.

BOISSONNAULT, P., R. FAFARD et V. GADBOIS, 1980, La dissertation. Outil de pensée. Outil de communication, Ste-Julie, Les Éditions de la lignée, 255 p.

CAMERLAIN, M. et M. LANDRY, 1986, Philosophie, pensée et discours. De la logique à l'univers du discours, Montréal, Les éditions Mami, 162 p.

CAZA, G., 1977, Manuel d'initiation à la méthodologie du travail intellectuel, Sherbrooke, Édition revue et corrigée, Ed. Gérald Caza Enr., 122 p.

CHARBONNEAU, F., M. J. DE GROOT, R. FREDETTE et J. C. MARTIN, 1975, Sac à outils, Montréal, Collège d'Ahuntsic.

COLSON, J., 1987, Le dissertoire. De l'art de raisonner et de rédiger, Bruxelles, Université de Boeck, Éditions Saint-Martin, 125 p.

COORDINATION PROVINCIALE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE, 1973, Séquence des cours de philosophie obligatoires et communs, Québec, 23 p.

DÉPARTEMENT DE PHILOSOPHIE DU COLLÈGE DE BOIS-DE-BOULOGNE, Octobre 1978, Politiques des cours en philosophie pour 1979-80, Montréal, Collège de Bois-de-Boulogne, 29 p.

DÉPARTEMENT DE PHILOSOPHIE DU COLLÈGE DE MAISONNEUVE (PAR UN GROUPE DE PROFESSEURS), février 1973, Cahier méthodologique. Tâches individuelles et tâches de groupe, Montréal, Collège de Maisonneuve, 62 p.

DÉSAUTELS, P., 1978, La pensée formelle ou les liens entre le niveau de développement des structures de pensée et le succès académique, ainsi que sur la possibilité d'accélérer la maturation de ces structures chez des étudiants de niveau collégial, Montréal, Collège de Rosemont, 121 p.

DÉSAUTELS, P., 1981, Développer la pensée formelle, Montréal, Collège de Rosemont, 29 p.

DÉSILETS, J. et D. ROY, 1984, L'apprentissage du raisonnement. Comment distinguer le possible et le certain, Montréal, Éditions HRW, Coll. «Les Éditions Parallèles», 228 p.

DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL, 1985, «Le nouveau programme des cours communs et obligatoires», Montréal, Revue Philosopher, no 1, Philosophie au Collège, pp. 39-47

DISPAUX, G., 1984, La logique et le quotidien. Une analyse dialogique des mécanismes de l'argumentation, Paris, Éditions de Minuit, coll. «Arguments», 190 p.

DOSSIER:, 1981, «Pour ou contre l'enseignement de la logique?», Montréal, Revue Philosopher, no 1, Philosophie au Collège, pp 9-36

DOSTIE, B., octobre 1980, «Le «petit prof» qui sonde les cerveaux et secoue les coeurs», Cégepropos, no 70, Montréal, pp. 39-45

DOYON G. et P. TALBOT, 1985, La logique du raisonnement. Théorie du syllogisme et applications, Sainte-Foy, Le Griffon d'argile inc., coll. «Philosophie» 204 p.

FEARNSIDE, W. et W. HOLTER, 1959, Fallacy. The counter feit of argument, Englewood Cliffs, N.J., Printice Hall, 218 p.

FISHER, W.R., 1987, «Technical Logic, Rhetorical Logic, and Narrative Rationality», Argumentation. North American Perspectives on Argument, vol. 1, no. 1, Dordrecht, Holland, D. Reidel Publishing Company, pp. 3-22

FLEW, A., 1975, Thinking about thinking, Glasgow, Williams Collins Sons and Co. Ltd, 127 p.

GARDEIL, H.D., 1952, Initiation à la philosophie de St-Thomas, 3e édition, Édition du Cerf, 4 vol.

GEACH, P.T., 1979, Reason and argument, Oxford, Basil Blackwell, 99 p.

GEX, M., 1956, Logique formelle, 2e édition, Neuchâtel, Édition du Griffon, 207 p.

GRANGER, G.G., 1967, La raison, Paris, Presses Universitaires de France, coll. «Que sais-je?», no 680, 128 p.

GRIZE, J.B., 1982, Logique moderne, 2e édition, Paris, Mouton Gauthier-Villars, coll. Mathématiques et sciences de l'homme, 3 fascicules.

GROUPE «DÉMARCHES», 1986, Programme de développement de la pensée formelle. Tome 1: Fondements théoriques, Québec, Collège de Limoilou, 226 p.

GROUPE DE RECHERCHE SUR L'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE, 1977, Qui a peur de la philosophie?, Paris, Flammarion, coll. «Champs», no 4, 476 p.

HUISMAN, D. et A. VERGEZ, 1960, Nouveau précis de philosophie. Tome II: La connaissance, Paris, Fernand Nathan, pp 55-111

INHELDER, B. et J. PIAGET, 1967, Genèse des structures logiques élémentaires, Neuchâtel, Delachaux et Nestlé, 295 p.

INHELDER, B. et J. PIAGET, 1970, De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent, 2e édition, Paris, Presses Universitaires de France, Bibliothèque de philosophie contemporaine, 314 p.

INHELDER, B. et J. PIAGET, La psychologie de l'enfant, Paris, Presses Universitaires de France, coll. «Que sais-je?», no 369, pp. 76-108

LAMY, J.M., 1985, Savoir disserter, St-Hubert, IRPA inc., coll. «Outils, techniques et méthodes», 156 p.

LANGSDORF, L., winter 1986, «Is Critical Thinking a Technique or a Means of Enlightenment?», Informal Logic, vol. VIII, no 1, Windsor, Departement of Philosophy, University of Windsor, pp. 1-17

LEFEBVRE, H., 1969, Logique formelle, logique dialectique, 2e édition, Paris, Éditions Anthropos, 291 p.

MAGER, R.F., 1971, Comment définir des objectifs pédagogiques, Paris, Gauthier-Villars, 60 p.

MEYER, M., 1982, Logique, langage et argumentation, Paris, Hachette, 142 p.

MÉDINA, J., C. MORALI et A. SÉLIRA, 1986, La philosophie comme débat entre les textes, Paris, Magnard, coll. «Textes et contextes», 614 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, DIRECTION GÉNÉRALE DES PROGRAMMES ET EXAMENS, 1964, Guide pédagogique no I. Taxonomie des objectifs pédagogiques dans le domaine intellectuel, Québec, Gouvernement du Québec, 23 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC; DIRECTION DE LA MESURE ET DE L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES, 1978, Guide docimologique. Les objectifs d'apprentissage dans l'optique de la mesure et de l'évaluation, fascicule no 2, Québec, Service général des communications du ministère de l'Éducation, 16 p.

MUCCHIELI, R.,1966, Philosophie de la connaissance, Paris, Bordas, collection des guides pratiques Bordas, pp. 203-233

OLÉRON, P., 1982, Le raisonnement, 2e édition, Paris, Presses Universitaires de France, coll. «Que sais-je?», no 1671, 125 p.

OLÉRON, P., 1983, L'argumentation, Paris, Presses Universitaires de France, coll. «Que sais-je?», no 2087, 127 p.

PARIS, C., 1984, Éthique et Politique. Réseau d'activités d'apprentissage, Québec, Les Éditions C.G. enr., 292 p.

PERELMAN, C. et OLBRECHTS-TYTECA, Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique, 2e édition, Bruxelles, Editions de l'Institut de sociologie de l'Université libre de Bruxelles, Collection de sociologie générale et de philosophie sociale, 734 p.

PIAGET, J. et P. FRAISSE, 1963, «L'intelligence», Traité de psychologie expérimentale, Paris, Presses Universitaires de France, 9 vol.

REY, A., 1966, Connaissance de l'individu par les tests, Bruxelles, C. Dessart, 224 p.

SERVICE RÉGIONAL DU MONTRÉAL MÉTROPOLITAIN (SRAM), 1985, Étude comparative des clientèles étudiantes des cégeps du SRAM, Montréal, 31 p.

SHAW, P., 1981, Logic and its limits. A stimulating introduction to the use of logic in every day thinking, London and Sydney, Pan Books, 255 p.

SIROIS, A., 1975, Cahier d'apprentissage. La définition, Sherbrooke, Les Éditions Gérald G. Caza Enr., 25 p.

SIROIS, A., 1975, Cahier d'apprentissage. Le raisonnement. (Induction, syllogisme, sophisme), Sherbrooke, Les Éditions Gérald G. Caza Enr., 30 p.

SMITH, V.E., 1968, Éléments de logique, Montréal, Centre de psychologie et de pédagogie, pp. 29-103

ST-GELAIS, R., 1987, Rédaction fondamentale. FRA 3005. Document de base, Québec, Télé-Université, pp. 268-313

TELLIER, J., mai 1979, Développement intellectuel et apprentissage au niveau collégial, St-Jérome, Terrebonne, Cégep de St-Jérome, 40 p.

TORKIA-LAGACÉ, M., 1981, La pensée formelle chez les étudiants de collège I: objectif ou réalité?, Québec, Collège de Limoilou, 164 p.

TOULMIN, S., 1958, The uses of arguments, Cambridge, Cambridge University Press, 264 p.

VIGNAUX, G., 1976, L'argumentation. Essai d'une logique discursive, Genève, éditions Droz, 338 p.

WEIL, E., 1982, Philosophie et réalité. Derniers essais et conférences, Paris, Beauchesne, 400 p.